

DOCERENS

La palabra y la razón

Revista de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

No. 03
JULIO 2026

Reflexión profesional con sentido

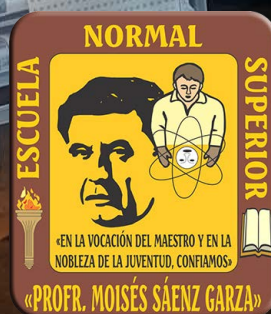
Las capacidades en los Proyectos Integradores: una experiencia desde las licenciaturas en Física y Química

Más allá de las evidencias: cómo la evaluación formativa hace visible el pensamiento

Una aproximación a la evaluación en tiempos de la IA

El falso dilema sobre el contenido, ideológico de los programas y los libros de texto de educación básica

Vestidos de historia: el legado de la toga y el birrete en la generación 2022-2026



DIRECTORIO

**Lariza Elvira Aguilera
Ramírez**

*Directora en funciones de
la ENS*

Coordinadores:

- **Pedro Antonio Contreras
García**

Secretario General

- **Arminda Ileana Cepeda
Treviño**

*Jefa del Departamento de
Difusión y Extensión*

Miguel Rodríguez

Montemayor

Administrador General

**Ma. Gabriela Guerrero
Hernández**

Subdirectora Académica

**Ernesto de los Santos
Domínguez**

*Jefe del departamento de
investigación*

**Oscar Mario Benavides
Puente**

Jefe de Docencia

**Blanca Rocío Carranza
Arriaga**

*Jefa del Departamento de
Control Escolar*

**María Cecilia Campos
Dávila**

*Jefa del Departamento de
Titulación*

**María del Rocío Rodríguez
Román**

*Jefa del Departamento de
Desarrollo Profesional*

EDITORIAL

Al concluir el semestre **febrero–julio de 2026**, nos complace poner a consideración de la comunidad educativa el tercer número de la Revista **DOCERENS**, una publicación que se consolida como un medio de comunicación institucional orientado a fortalecer el diálogo académico, difundir el conocimiento pedagógico y proyectar el quehacer de nuestra Escuela Normal. Esta revista forma parte del compromiso asumido por la presente gestión directiva de impulsar, de manera permanente, espacios de expresión, reflexión e intercambio de experiencias que promuevan y visibilicen las ideas, las aportaciones, las experiencias y los puntos de vista de nuestra planta docente.

En una Institución Formadora de Docentes, el conocimiento se construye y se fortalece a partir de la experiencia, la reflexión, la investigación y el compromiso con la mejora de la educación, por ello, nuestra revista abre sus páginas a las maestras y los maestros en activo para compartir artículos, ensayos, experiencias pedagógicas, propuestas didácticas, investigaciones y reflexiones surgidas de su práctica docente. Cada contribución representa una oportunidad para enriquecer el diálogo académico, promover la innovación y fortalecer la formación de las futuras generaciones de docentes.

Asimismo, la revista reconoce el invaluable legado de nuestras maestras y nuestros maestros jubilados, cuya experiencia, pensamiento y trayectoria continúan siendo fuente de aprendizaje e inspiración. Sus aportaciones permiten preservar la memoria institucional, fortalecer nuestra identidad y enriquecer la reflexión educativa desde una perspectiva construida a lo largo de toda una vida dedicada al magisterio.

Escribir y compartir nuestras ideas en este espacio trasciende la mera difusión de contenidos; es, en esencia, un ejercicio de auto-conocimiento institucional que nos permite reconocernos y fortalecernos en la diversidad de nuestras voces. Al poner en común nuestras reflexiones y experiencias pedagógicas, nos convertimos en testigos de nuestra propia visión de mundo, asumiendo el principio de que observar nuestra práctica no consiste en descubrir una realidad preexistente, sino en construirla activamente a través de nuestros marcos interpretativos, distinciones y compromisos éticos.

Este intercambio dialógico facilita la co-construcción de nuestra identidad institucional, la cual no se entiende como un legado estático, sino como una emergencia dinámica y situada que se nutre del diálogo transgeneracional y de la cooperación humana fundamental. Así, cada aportación compartida se transforma en un acto de responsabilidad observacional, consolidando una comunidad académica capaz de generar conocimientos pertinentes y de dar testimonio de las realidades inclusivas que construimos día a día en nuestras aulas.

Dra. Lariza Elvira Aguilera Ramírez
Encargada de la Dirección de la ENS

ÍNDICE

- 04** *Más allá de las evidencias: cómo la evaluación formativa hace visible el pensamiento. Cuando los productos no cuentan toda la historia*
—Gloria María Martínez Licea
- 14** *El falso dilema sobre el contenido ideológico de los programas y los libros de texto de educación básica.*
—Gustavo Treviño Salinas
- 20** *Una aproximación a la evaluación en los tiempos de IA*
—Gerardo Luis Palacios Valdés y Virginia Granados Valdez
- 28** *Hacia un nuevo rol docente en la era de la Inteligencia Artificial*
—Noé Ángel Arizmendi Escobedo
- 34** *Reflexión profesional con sentido*
—Alejandra Margarita González Martínez
- 42** *Capacidades reflejadas en los Proyectos Integradores: una visión a partir de la experiencia*
—Víctor Javier Sánchez Rendón
- 48** *Innovación y reflexión en la formación docente a través del diseño de secuencias didácticas*
—María de la Luz Sustaita Piñón
- 54** *Prácticas restaurativas para erradicar el acoso escolar y fortalecer la mediación de conflictos en las instituciones educativas*
—Mirna Azucena Castro Elizondo
- 58** *Leo, leo... la lectura como espejo, catalejo y virus*
—Alma Delia Coronado Villaseñor
- 62** *Vestidos de historia: el legado de la toga y el birrete en la generación 2022-2026*
—María Nieves Delgado Bazán
- 68** *Vocación*
—Isaías Herrera Torres
- 76** *Cambiar el chip: la evaluación como aliada (y no como tortura)*
—Rodolfo Alvarado García

Revista académica, año 01, núm. 3, julio-agosto de 2026, es una publicación bimestral editada por el consejo editorial de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", a través del Centro Nacional de ISSN, Puebla 143, Col. Roma Norte, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06700, Ciudad de México. Teléfono 5536018200.

Página electrónica de la revista:
<https://www.normalmsg.edu.mx/ens/>
Correo electrónico:
direccionensmsg@normalmsg.edu.mx



Más allá de las evidencias: cómo la evaluación formativa hace visible el pensamiento. Cuando los productos no cuentan toda la historia

Gloria María Martínez Licea

Una de las experiencias más reveladoras que he vivido como asesora de prácticas docentes ocurrió mientras acompañaba a una estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español durante su servicio social. La futura docente había diseñado una propuesta para fortalecer la escritura de sus estudiantes de secundaria. Después de identificar diversas dificultades en la elaboración de textos, incorporó actividades orientadas a la planeación, redacción, revisión y re-escritura. Su intención era acompañar el proceso completo de producción escrita y no únicamente valorar el producto final.

*Al concluir la jornada de práctica llegó a la asesoría con evidente preocupación.
—No está funcionando.*



Los textos presentaban errores que ella no esperaba encontrar después del trabajo realizado en el aula. Desde su perspectiva, la intervención no había generado los resultados previstos. Sin embargo, al reconstruir cuidadosamente lo sucedido apareció un dato revelador: por cuestiones de tiempo, los estudiantes no habían llegado a la fase de revisión y reescritura de sus borradores.

La propuesta se había detenido justo en el momento donde los estudiantes debían analizar sus decisiones, identificar áreas

de mejora y transformar sus producciones iniciales. Aquella conversación permitió comprender algo fundamental: el problema no estaba en los textos, sino en la forma en que estábamos interpretando las evidencias de aprendizaje. Lo que observábamos eran productos, lo que permanecía oculto era el pensamiento que los había generado.

Esta experiencia plantea una pregunta que rara vez ocupa el centro de las discusiones pedagógicas: ¿Cómo podemos evaluar aquello que no vemos?

El problema invisible de la evaluación

En las aulas observamos respuestas, tareas, proyectos, exposiciones, exámenes y productos finales. Estas evidencias son importantes porque permiten recuperar información sobre los aprendizajes construidos por los estudiantes. Sin embargo, representan únicamente la parte visible de un proceso mucho más complejo. Detrás de cada respuesta existe una intensa actividad intelectual: observaciones, conexiones, interpretaciones, dudas, decisiones, reformulaciones y razonamientos que rara vez llegan a hacerse explícitos. Evaluamos lo que el estudiante produce, pero no siempre comprendemos cómo llegó a producirlo.

Esta situación resulta particularmente relevante porque la comprensión no se encuentra en las respuestas mismas, sino

en los procesos de pensamiento que las hacen posibles.

Ritchhart, Church y Morrison (2014) advierten que

“si no entendemos cómo están pensando los estudiantes, no podemos saber qué están comprendiendo en realidad” (p. 9).

La afirmación parece sencilla, pero cuestiona una de las prácticas más arraigadas de la cultura escolar: asumir que los productos reflejan por sí mismos el aprendizaje. Quizá el principal desafío de la evaluación formativa no consista en valorar respuestas correctas o incorrectas, sino en acceder a los procesos de pensamiento que les dieron origen.



Comprender implica pensar

Durante mucho tiempo la enseñanza se centró en la transmisión de contenidos y la evaluación en la comprobación de resultados. Sin embargo, las investigaciones sobre aprendizaje han mostrado que comprender implica mucho más que recordar información.

Desde la perspectiva del pensamiento visible, la comprensión se construye mediante una serie de movimientos intelectuales que permiten observar, interpretar, establecer conexiones, formular preguntas, analizar evidencias y considerar diferentes perspectivas (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Esto significa que la comprensión no es un estado

que aparece al final del aprendizaje. La comprensión es una construcción permanente.

Los estudiantes comprenden cuando interpretan, argumentan, comparan, cuestionan, justifican y reconstruyen sus ideas. Por ello, evaluar la comprensión exige algo más que verificar respuestas. Requiere identificar los procesos de pensamiento que los estudiantes movilizan mientras aprenden.

La pregunta deja de ser:

—¿Comprendió?

Y se transforma en otra más profunda: —¿Qué hizo intelectualmente el estudiante para comprender?

El diálogo como espacio para construir comprensión

La posibilidad de acceder al pensamiento de los estudiantes nos conduce inevitablemente al diálogo. Paulo Freire (2005) sostenía que:

“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 92).

Desde esta perspectiva, aprender implica participar en procesos de construcción colectiva de significado. De manera

complementaria, Habermas (1987) plantea que las personas construyen entendimientos mediante la acción comunicativa, es decir, a través del intercambio de argumentos, razones y puntos de vista. Aunque ambos autores desarrollan planteamientos diferentes, coinciden en una idea fundamental: la comprensión se construye en interacción con otros. Esta idea adquiere especial relevancia para la evaluación formativa.

Cuando los estudiantes explican cómo resolvieron un problema, justifican una decisión, comparan estrategias o argumentan una postura, están haciendo visible parte de sus procesos cognitivos. El diálogo pedagógico deja entonces de ser únicamente una estrategia de participación y se convierte en una herramienta para el docente que le permite compren-

der el aprendizaje de sus estudiantes.

A través del diálogo no solo escuchamos respuestas; escuchamos razonamientos; no solo identificamos resultados; observamos procesos. En ese momento de conversación no solo verificamos conocimientos; accedemos a la construcción de significados.

Del pensamiento visible a la metacognición

Hacer visible el pensamiento constituye un paso fundamental, pero no representa el punto de llegada, su verdadero potencial radica en la posibilidad de fortalecer la habilidad metacognitiva del estudiante. Monereo (2001) plantea que aprender estratégicamente implica que los estudiantes desarrollen conciencia sobre las decisiones que toman durante el aprendizaje, comprendan por qué utilizan determinadas estrategias y sean capaces de valorar su eficacia en función de las metas que persiguen. Desde esta perspectiva, la metacognición no se limita a

reflexionar sobre lo que se sabe; supone comprender cómo se construye ese conocimiento y cómo pueden regularse los propios procesos de aprendizaje.

Esta idea dialoga estrechamente con la propuesta del pensamiento visible. Difícilmente los estudiantes podrán regular aquello que no logran identificar. Por ello, cuando explican sus razonamientos, justifican decisiones, revisan procedimientos o analizan errores, comienzan a desarrollar una comprensión más profunda sobre sus propias formas de aprender.





La metacognición surge precisamente en ese proceso de observación y análisis del propio pensamiento. No aparece como una actividad aislada o posterior al aprendizaje, sino como una capacidad que se

construye mientras los estudiantes hacen visibles, interpretan y regulan sus procesos cognitivos. Por esta razón, la visibilidad del pensamiento se convierte en una condición para la autorregulación.

La evaluación formativa como una oportunidad para aprender

Las perspectivas contemporáneas sobre la evaluación han insistido en que evaluar no significa únicamente emitir juicios sobre el desempeño. Anijovich y Cappelletti (2017) afirman que la evaluación constituye una oportunidad para aprender. Del mismo modo, Sanmartí (2020) sostiene que la finalidad principal de la evaluación es la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas perspectivas coinciden en reconocer que la evaluación adquiere sentido cuando ayuda a comprender cómo se está aprendiendo y qué decisiones pueden favorecer la mejora.

Desde esta mirada, la retroalimentación deja de entenderse como una corrección

para convertirse en un proceso de interpretación, lo importante ya no es solamente la información que recibe el estudiante, sino lo que hace con ella.

La pregunta central deja de ser:

—¿Qué le dijo el docente?

Y se transforma en otra más importante:

—¿Qué comprendió el estudiante a partir de esa conversación?

La evaluación formativa encuentra aquí uno de sus mayores potenciales: no solo ayuda a mejorar productos, ayuda a construir comprensión sobre el propio aprendizaje.

Hacer visible el pensamiento en el aula

Si aceptamos que la comprensión se construye mediante procesos de pensamiento y que la metacognición requiere tomar conciencia de esos procesos, entonces surge una pregunta inevitable: ¿cómo podemos acceder a ellos en la práctica cotidiana? La respuesta no se encuentra en una técnica específica ni en un instrumento determinado. Lo fundamental es crear oportunidades para que los estudiantes exterioricen aquello que normalmente permanece invisible mientras aprenden.

Con frecuencia la evaluación se centra en los productos finales. Un examen, un

texto, una exposición o un proyecto permiten identificar qué logró producir un estudiante al término de una experiencia de aprendizaje. Sin embargo, ofrecen información limitada sobre el camino que recorrió para llegar hasta allí. Las estrategias orientadas a hacer visible el pensamiento buscan precisamente recuperar ese recorrido. Su valor no radica únicamente en generar evidencias adicionales, sino en documentar los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen significado, interpretan información, toman decisiones, enfrentan dificultades y transforman sus comprensiones. Por esta razón, preguntas como:

- ¿Cómo llegaste a esa conclusión?
- ¿Qué te hizo cambiar de opinión?
- ¿Qué dificultades encontraste?
- ¿Qué estrategia te ayudó a resolver el problema?
- ¿Qué aprendiste sobre tu forma de aprender?

resultan tan valiosas como las respuestas correctas. Estas preguntas desplazan la atención desde el producto hacia los procesos de construcción del conocimiento.





Desde esta perspectiva, las rutinas de pensamiento, los diarios de aprendizaje, las bitácoras reflexivas, los portafolios comentados, las autoevaluaciones narrativas, las conversaciones metacognitivas o los procesos de retroalimentación dialógica comparten un mismo propósito: **generar evidencias sobre cómo aprenden los estudiantes y no únicamente sobre lo que aprenden.** Lo que las une no es el formato, lo que las une es la intención pedagógica. Todas crean espacios para que los estudiantes expliquen, argumenten, justifiquen, comparen, revisen y reconstruyan sus ideas; en otras palabras, **ayudan a dejar huellas visibles de procesos intelectuales que habitualmente permanecen ocultos.**

Y es precisamente en esas huellas donde la evaluación formativa encuentra uno de sus mayores potenciales: no solo permiten al docente comprender mejor el aprendizaje de sus estudiantes; también ofrecen a los propios estudiantes la posibilidad de observar, analizar y regular sus formas de pensar.

La evaluación deja entonces de ser un mecanismo destinado a verificar resultados y se convierte en una práctica que favorece la comprensión consciente del aprendizaje. Más que recoger evidencias sobre lo que los estudiantes saben, comienza a generar oportunidades para que comprendan cómo llegar a saberlo.



Cuando la evaluación se convierte en una conversación sobre el aprendizaje

La estudiante que originó esta reflexión creyó inicialmente que su propuesta había fracasado porque observó únicamente los textos producidos por sus alumnos. Sin embargo, el problema no estaba en los resultados, sino en que el proceso se había detenido antes de que los estudiantes pudieran revisar, interpretar y transformar su propio trabajo. Tal vez esa escena sintetiza uno de los mayores desafíos de la evaluación formativa: aprender a mirar más allá de las evidencias visibles para reconocer los procesos intelectuales que las hacen posibles.

Cuando la evaluación crea espacios para que los estudiantes expliquen sus razonamientos, argumenten sus decisiones, confronten perspectivas y reflexionen sobre sus estrategias, el pensamiento deja de permanecer oculto; entonces la evaluación deja de ser un mecanismo para verificar aprendizajes y se convierte en una práctica pedagógica orientada a construir comprensión, autonomía y conciencia sobre el propio aprendizaje.

En una época donde abundan los indicadores, las evidencias y los resultados, quizá la tarea pedagógica más importante siga siendo la misma:

ayudar a nuestros estudiantes a comprender cómo aprenden mientras aprenden.

¿y cómo terminó la historia que te estaba contando?

La experiencia que dio origen a esta reflexión no concluyó cuando la docente identificó que el proceso de escritura se había detenido antes de la revisión y reescritura. En una jornada posterior regresó al aula con la intención de desarrollar las actividades de evaluación que habían quedado pendientes.

Como asesora pedagógica tuve la oportunidad de observar algo que, en ese momento, nos llevó a formular nuevas preguntas sobre la evaluación formativa. La

docente compartió con sus estudiantes los criterios que utilizarían para valorar los avances de sus textos. Lo que inicialmente parecía una actividad orientada a clarificar la evaluación se transformó rápidamente en una conversación sobre el aprendizaje.

Los estudiantes comenzaron a explicar qué habían aprendido durante el proceso de escritura. Algunos reinterpretaban los criterios propuestos por la docente; otros aportaron ejemplos para explicar cómo podían observarse determinados aspectos en un texto. Poco a poco, la construcción de los criterios dejó de ser una tarea exclusiva de la maestra; fueron los propios estudiantes quienes comenzaron a proponer indicadores, describir niveles de desempeño y discutir las distintas formas en que podían manifestarse en una producción escrita.





Lo más interesante fue que la conversación ya no giraba únicamente alrededor del texto terminado. Los estudiantes hablaban sobre la intención comunicativa, reflexionaban sobre el uso del lenguaje, justificaban decisiones de escritura y establecían relaciones con aprendizajes contruidos en sesiones anteriores. Mientras algunos estudiantes explicaban sus ideas, otros recuperaban conocimientos que parecían olvidados. Quienes aún tenían dudas encontraban nuevas explicaciones en las intervenciones de sus compañeros y complementaban sus

comprensiones a partir del intercambio colectivo. Aquella experiencia resultó difícil de clasificar. Mi alumna y yo nos preguntábamos dónde terminaba la evaluación y dónde comenzaba el aprendizaje. Lo que observábamos parecía confirmar una de las ideas centrales desarrolladas en este artículo: cuando los estudiantes tienen oportunidades para explicar, argumentar, justificar y reinterpretar sus propias producciones, el pensamiento comienza a hacerse visible. Sin embargo, la experiencia también abrió nuevas interrogantes.

- ¿Qué condiciones permitieron que los estudiantes se apropiaran de los criterios de evaluación?
- ¿Qué papel desempeñó el diálogo en la construcción compartida de significados?
- ¿Hasta qué punto la participación en la construcción de criterios de evaluación favorece procesos de comprensión y autorregulación por parte de los estudiantes?

Más que ofrecer respuestas definitivas, esta experiencia invita a seguir explorando la compleja relación entre evaluación, diálogo, pensamiento visible y aprendizaje.

Gloria María Martínez Licea

Es Licenciada y Maestra en Educación Media (Lengua y Literatura Española), candidata a doctora en Investigación Educativa. Experta en diseño curricular, enseñanza del español y formación docente, con énfasis en planeación didáctica y evaluación formativa. Ha diseñado e impartido programas de formación continua a nivel nacional y cursos para formación inicial de docentes. Es autora de libros y artículos sobre enseñanza del español y evaluación educativa. Su experiencia combina la docencia en distintos niveles con la asesoría académica, articulando reflexión pedagógica y práctica educativa.





El falso dilema sobre el contenido ideológico de los programas y los libros de texto de educación básica.

Gustavo Treviño Salinas

Durante los casi ocho años al frente del poder ejecutivo federal, la denominada Cuarta Transformación ha emprendido una serie de reformas constitucionales y a leyes reglamentarias que han sido objeto de profundo debate mediático. El artículo 3° de la Constitución adicionó la obligatoriedad de la educación inicial y la superior, acotadas con una serie de artículos transitorios que le dan carácter de progresividad al pleno derecho.

Sin embargo, las reformas más polémicas son las correspondientes a los nuevos planes de estudio y los libros de texto de educación básica, ahora, bajo la nomenclatura de La Nueva Escuela Mexicana. La NEM se propone “...el aprendizaje de excelencia, ser inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa”.

En síntesis, sus principios son el fortalecimiento de la mexicanidad, la ciudadanía, la honestidad, la transformación social, el respeto a la dignidad, la interculturalidad y la cultura de la paz. Su énfasis social ha sido tomado por los críticos como carga ideológica en detrimento de la enseñanza de las “ciencias duras” y el conocimiento útil. Politiquería, acusan.

Independientemente de la fuente que consultemos para definir la ideología, por lo general, todas conllevan a una visión específica de hombre y sociedad en sus formas idealizadas, es decir, la ideología se entiende como producto de la razón humana que prescribe el deber ser en la formación política, económica, social y cultural de las personas. Bajo esta visión, en las sociedades democráticas, las ideologías compiten en diversas arenas,

ahora muy mediatizadas, por hacerse del trofeo hegemónico que implica la conformación de la conciencia social. Una de esas arenas, y, por lo tanto, un espacio en disputa es la escuela pública. Por lo que la identidad ideológica de los planes, programas y libros de texto siempre provoca reacciones encontradas entre los docentes, especialistas e interesados en la educación escolarizada, especialmente en el contexto de las reformas educativas.

Ahora bien, ¿se puede conformar una política educativa libre de contenido ideológico?

¿Existen teorías pedagógicas carentes de fines y valores con propósitos formativos?

¿Es deseable y posible elaborar materiales orientadores de la práctica educativa sin rastro ideológico?



Lo que la historia nos dice al respecto.

Las grandes culturas milenarias que se desarrollaron en China, Egipto, Babilonia, Grecia o Roma, así como aquellas que florecieron en América, como la Mexica, Maya o Inca, con diferentes matices, organizaron sistemas de enseñanza y transmisión de la cultura muy bien arti-

culados por los ámbitos del poder político que definieron las reglas sociales, sus formas de gobierno, así como la difusión de sus mitos, creencias y las técnicas de producción de los bienes necesarios para garantizar la sobrevivencia.

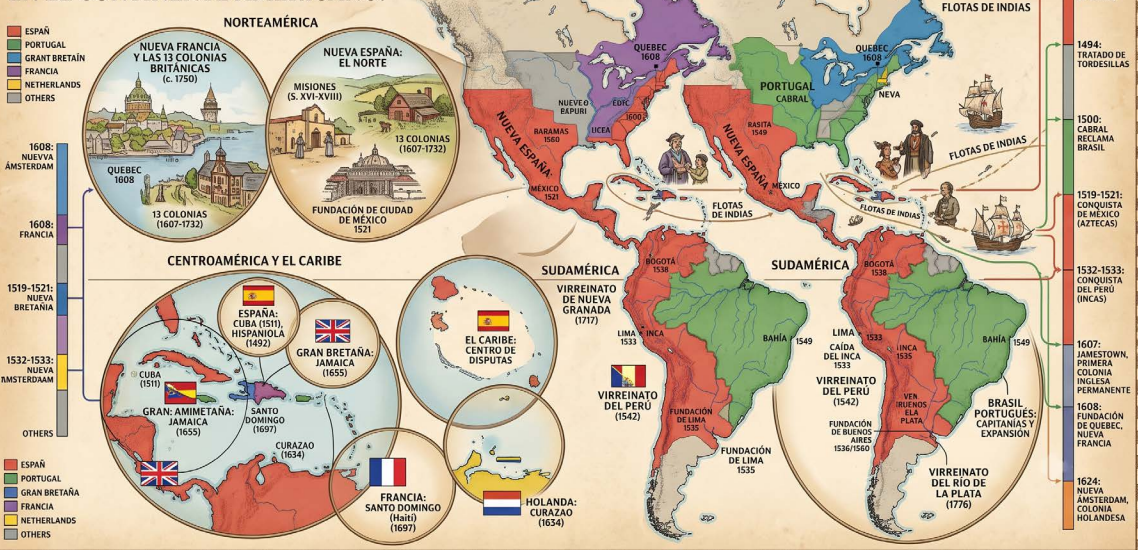
En todos los casos observamos una constante: impusieron desde el poder los principios que amalgaman y le dan sentido de unidad y cohesión al extenso grupo social, a tal grado, que la uniformidad político-social se mantuvo por siglos y derivó en la conformación de los grandes estados nación que son o a los que dieron lugar. Sí, a la ideología contenida en sus formas de enseñanza y transmisión cultural se le atribuye buena parte de la paternidad de lo que conocemos como unidad nacional. Es indudable que, como regla general, el origen del moderno estado nación se constituyó con delimitaciones o fronteras en función de la unidad lingüística y el peculiar patrimonio cultural, causa y consecuencia de una ideología común, hegemónica, consolidada por la fuerza del estado.

La colonización de nuestro continente nos lleva a concluir como la ideología que emanó del cristianismo, más que la supe-

rioridad militar, fue el factor determinante de las conquistas de las potencias europeas. La fuerza de la cruz fue muy superior a la pólvora, el caballo, o el acero, pues la aculturación que implicó la conquista espiritual debilitó considerablemente la motivación por revelarse contra el invasor. La ideología emanada del cristianismo y articulada administrativamente por las monarquías europeas fue el factor de cohesión durante los siglos de historia colonial. La evangelización fue el instrumento ideológico de la verdadera conquista, la de las conciencias, de manera ejemplar en las colonias españolas como es el caso de México.

Es probable que la revolución francesa y la creación de las normales sean los ejemplos más claros de la instrumentalización ideológica como pilar cultural en la consolidación de los valores identificados con el estado nacional surgido de la filosofía liberal.

LOS TIEMPOS DE LA COLONIZACIÓN EN EL CONTINENTE AMERICANO.



Con la revolución francesa iniciada en 1789, se impone la ideología liberal, humanista y republicana consecuencia del derrocamiento de la monarquía. Sin embargo, los ilustres revolucionarios advirtieron la necesidad de combatir la fuerte presencia de las ideas monárquicas y del clero desde las trincheras naturales: la ley, el terror encarnado en la guillotina, pero, sobre todo, con una educación capaz de incorporar los nuevos valores sociales nutridos por los derechos ahora en poder de los ciudadanos. Ciudadanos, que ya no súbditos. Apenas al siguiente año de la decapitación de Luis XVI, se funda la Escuela Normal Superior de París en 1794. Escuela normal en cuanto al propósito de normar, estandarizar con una base común, la formación ideológica de los nuevos docentes que deberán verter en las aulas los valores ciudadanos como la libertad, el conocimiento científico y la vida laica que conlleva el ideario revolucionario. Nuevamente, la orientación ideológica en la educación escolarizada promovida desde el poder se hace presente como factor de unidad del estado nacional.

En México, el origen de las normales se da como un fenómeno fundamentalmente urbano durante el porfiriato. Es en la dictadura donde encontramos los primeros esfuerzos de uniformidad de un sistema escolar incipiente en cuanto que distaba mucho de tener cobertura nacional. Se crean las primeras escuelas normales y se promueven desde finales del S XIX una serie de congresos nacionales de educación con el propósito de dotarla de una formación con orientación positivista, condición necesaria para armonizar la conciencia social con la ideología del régimen.

Luego vendrán, con la revolución y el ideario constitucionalista el impulso de una política del estado promotora de la justicia social resguardada por la Ley. Se fundarán las normales rurales y las misiones culturales como formas expeditas y comprometidas para llevar la cultura a las comunidades rurales y difundir los nuevos valores del estado en todos los rincones del país. La educación es vista como derecho social, pero también será la gran arteria por la que se diseminará la ideología del poder en el México posrevolucionario.





De esa manera se va a consolidar el sistema de normales e instituciones formadoras de docentes, que siguiendo la escuela francesa tienen la misión de formar a quienes enseñan en las instituciones de educación básica en el país. **El propósito uniformador se fortalece al incorporar al texto constitucional el hecho de que los planes y programas de educación**

básica y normal, así como la elaboración de los libros de texto de educación básica, son facultad exclusiva del gobierno federal. Así, la Carta Magna convierte en Ley la facultad del estado mexicano para delinear los fines y valores atribuibles al sistema escolar, es decir su contenido ideológico.

Posicionamiento final.

La historia de la educación no arroja evidencia de una teoría pedagógica o práctica educativa de carácter nacional que a la luz de la razón se presente sin contenido ideológico. En todo caso, podemos asumir que los diversos enfoques para la planeación de la educación se desplazan en una gama que transcurre actualmente entre dos extremos: uno, el representado por la necesidad de darle a la educación escolarizada la función de producir el capital humano para impulsar la innovación y el aumento de la productividad como condiciones para el crecimiento económico. Este enfoque de corte neoliberal fue asumido por la reforma educativa de 2013, recogiendo la visión empresarial promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, de la que México forma parte desde 1994. Como recordarán, este organismo

ha instituido el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), que centra su interés en valorar las aptitudes en ciencias, matemáticas y lectura entre los países miembros y sus socios. Como puede observarse, se marginan del interés central de esta prueba estandarizada todos los elementos educativos vinculados a las ciencias sociales, las humanidades, la formación cívica, la educación para la vida comunitaria, la solidaridad social y el resguardo del patrimonio cultural con enfoque nacionalista, pues son saberes que no inciden en la productividad del individuo e imposibles de evaluar objetivamente, señalan los defensores de este enfoque. Puede observarse con claridad que estos últimos son los elementos formativos que se fortalecen en el ideario de la Nueva Escuela Mexicana.

Creo necesario aclarar que estos “dos extremos” no son precisamente excluyentes, pues los componentes sociales y los económicos son rasgos comunes en todos los enfoques para planificar la educación en las naciones. Sin embargo, la diferencia es observable cuando movemos el foco del análisis hacia el énfasis.

En consideración de lo anterior, las exigencias de un sistema de educación pública en un entorno de asepsia ideológica es un falso debate, pues ni la más pretenciosa postura de neutralidad apunta a la

indefinición. Por acción en la promoción u omisión en la crítica, todos los fines educativos enarbolan una bandera que lleva consigo un tipo de hombre, ciudadano y sociedad idealizados para quienes ya se tiene reservada una clasificación ideológica específica.

¿Estás de acuerdo en la omnipresencia del componente ideológico en los marcos normativos, programas y materiales educativos presentes en los sistemas escolares en México y el mundo?

Me gustaría leerte: g.trevino@me.com.

Gustavo Treviño Salinas

Docente desde 1977.

Formación profesional: Normal básica en la Escuela Normal Urbana Federal Cuauhtémoc de Nuevo Laredo, Tamaulipas; especialidad y maestría en la ENSE de Monterrey, N. L.

Licenciatura en Pedagogía y maestría en enseñanza superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Experiencia profesional: docente y directivo de educación básica, docente en la ENSEN, docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.





Una aproximación a la evaluación en tiempos de la IA

Gerardo Luis Palacios Valdés
Virginia Granados Valdez

Este documento presenta una reflexión compartida respecto a una pregunta fundamental, ¿qué cambia en la evaluación con la emergencia de la inteligencia artificial (IA)? Hemos explorado desde las características de la evaluación a nivel institucional (niveles macro y meso de la gestión) y con qué ajustes podría continuar realizándose mediante la intervención de la IA hasta la planeación a nivel micro, particularmente respecto a qué cambios y adaptaciones pueden avizorarse con el uso pleno de la IA.

Sin pretensión de abarcar la complejidad completa del asunto, se comparten consideraciones que pueden servir para la construcción colectiva de la brújula que guiará nuestra labor educativa en el futuro inmediato.



1. La IA en la evaluación a nivel macro

Es tiempo propicio para preguntarnos qué va a pasar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje ahora que la IA está omnipresente en la vida social y económica de manera generalizada, porque también hemos constatado su uso en la escuela (sería miope tratar de impedir su empleo), y quizás haya sido aprovechada más pronto por las o los alumnos más audaces que por los más avezados docentes.

Los expertos, como Boddington (2024), han abordado las implicaciones éticas del empleo de la IA, dejando al descubierto que la IA es otro de los frentes en que el mundo global actual puede chocar, bajo la premisa absoluta de que, si la IA no se emplea para resolver los grandes problemas que enfrenta la Humanidad hoy, entonces se convertirá en una herramienta para la dominación, el vasallaje y la explotación de grandes poblaciones en el mundo.

De modo que se ha dado en llamar la ‘IA responsable’ a su empleo para beneficio de la sociedad y al mismo tiempo que si se usa responsablemente, reduce el riesgo

de consecuencias negativas. Traída esa preocupación al terreno de la formación del profesorado, también debemos preguntarnos al referente ético para el empleo y aprovechamiento de la IA en los procesos de gestión en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

Retomando el referente ético en los ámbitos globales, reivindicamos el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS4 (ONU, 2018) que erige en compromiso, velar por una educación inclusiva y equitativa a partir de un enfoque humanista, y exhorta a reconocer la diversidad como riqueza cultural que debe ser potenciada con la validación de la igualdad de derechos y la dignidad humana, para fomentar un futuro sostenible. Así mismo, a nivel país, los derechos individuales y sociales que consagra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el marco más amplio, y en particular, el Art. 3ero. relativo a la educación, los valores que busca garantizar, su caracterización, alcance, finalidades y estructura organizativa, constituyen sustento ético —y legal— para el empleo adecuado en los espacios educativos.



Hace tiempo que la ‘gestión’ se acepta como una noción relevante en el sector educativo de México. Si exploramos las relaciones que pueden establecerse entre gestión e IA, veremos que en todos los niveles (macro, meso, micro) la gestión pública puede beneficiarse de manera directa e inmediata.

En lo relativo a la gestión, el empleo de la IA en las estructuras institucionales, así como en cada uno de los procesos administrativos y académicos que permiten el cumplimiento de su cometido se verán revalorizados y robustecidos para ser más eficientes y productivos. En el contexto de la ENSMSG, se define el alcance macro de la gestión en las instancias superiores jerárquicamente ordenadas;

- el **nivel meso**, comprende los procesos de gestión (nominal o colegiadas) diseñados y operados por las instancias secundarias e intermedias al interior de la institución;
- y a **nivel micro**, el profesional educativo en corresponsabilidad institucional, lo concreta en sus desempeños o roles de enseñanza, asesoría, tutoría, gestión o investigación.

De modo que en la ENSMSG cada nivel de gestión tiene un auditorio ciudadano o social, o su propio nivel superior jerár-

quico a quien informa, reporta y gestiona recursos para la ejecución de sus funciones ‘sustantivas’, según el alcance de sus objetivos y funciones.

La llamada planeación estratégica se consolida “durante los años 80” (Simoneau, 2019, p. 4) y trae consigo el auge de la evaluación institucional, que llegó a consolidarse como instrumento de planeación, de gobernanza y de desarrollo de las instituciones de educación superior en muchos países del mundo y, en México, en particular.

La ENSMSG entró en esta dinámica al inicio de los años 2000 a través de los CIEES (ANUIES), en el marco de una reforma nacional de la educación normalista que buscó un modelo organizativo de la escuela normal y una reforma curricular de amplio alcance. Posteriormente, para 2008 y siguientes, la escuela normal entró a un proceso de ‘gestión de la calidad’ mediante normas de calidad estandarizada a nivel mundial (ISO). En la actualidad –y hace más de 8 años– no se cuenta con dicho instrumento de planeación institucional y, por supuesto, tampoco de evaluación institucional, de modo que se esperaría poner en marcha un modelo con ese propósito pero ahora, potenciado por la IA y con estricta aplicación de los principios éticos que le dan sustento.



El empleo de la IA de manera responsable, con apego a la ética pondría en marcha una política de transparencia en los tres niveles de gestión, en aras de fortalecer la integridad institucional, igualmente, requiere establecer otra política, esta de protección de identidad que prohíba expresamente el uso de datos personales de alumnos y alumnas, personal de servicios, personal académico y directivos para procesos de búsqueda, investigación y promoción, en servidores digitales con acceso de la IA.

Para evitar la delegación del juicio pedagógico (Gemini), la IA puede aplicarse para diseñar rúbricas o preguntas de examen, pero la validación psicométrica, la asignación de notas y la retroalimentación socioemocional son competencias humanas no transferibles del docente normalista en corresponsabilidad con la instancia de gestión correspondiente.

También se le llama '*delegación conceptual*' o '*plagio conceptual*' al hecho de que el estudiante ni se apropia de palabras, ni argumentos ni el afrontamiento de problemas complejos, lo que conduce al 'aprendizaje superficial' (Gemini Google) sin comprensión ni interpretación propia.

Lo anterior, también permite prevenir el uso inadecuado para evitar que la propiedad intelectual y la producción científica de estudios académicos, investigaciones o tesis del estudiantado sean absorbidas de forma gratuita por corporaciones tecnológicas transnacionales, obstaculizando que las producciones escolares e institucionales (soberanía académica) queden expuestos a los LLM¹ que los emplearían para ampliar sus acervos, incorporándolos en sus algoritmos, y por ende, al alcance de otros usuarios (Gemini-Google).

1 LLM (Modelos de Lenguaje de Gran Tamaño): Son solo uno de los portentosos recursos que se han desarrollado con éxito para generar textos, traducción de idiomas, resúmenes de contenido, análisis de sentimientos, asistencia en escrituras varias, entre otras tareas (López, 2026).

El objeto relevante de estos sistemas de inteligencia artificial es el lenguaje y sus implicaciones, es decir, los significados —esto tiene un enorme alcance en el presente y el futuro de la Humanidad— por ello los hemos etiquetados como 'hermeneuticón'.



Una manera de integrar la IA en los procesos de búsqueda, procesamiento y selección de información consiste en desarrollar una política que opere una Matriz de Intencionalidad Pedagógica Institucional (MIPI), para establecer de manera generalizada un diseño de plantilla de prompts para toda la comunidad normalista, que tenga un objetivo explícito de pensamiento crítico.

Es necesario que, en esta

etapa del desarrollo institucional, a toda la comunidad normalista y, posteriormente, a quienes se incorporen a ella, se les capacite y reciban herramientas iniciales para el uso responsable de la IA, para garantizar el apego a la MIPI, además de reconocer las implicaciones éticas y las maneras en que puede usarse la IA (que si bien, solo es un modelo probabilístico) reduciendo el peligro de antropomorfizar la tecnología.

2. Marco de aplicación de la IA en la evaluación

El empleo constante de la IA obliga a la resignificación de las herramientas tradicionales de evaluación, con la enunciación de una política institucional rumbo a la transición dirigida hacia la evaluación auténtica y procesual, la evaluación auténtica se define como un enfoque que “intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y

procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2005,12) propone la elaboración de “reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes”, centrándose mayoritariamente en procesos más que en resultados.

Para asegurar la autenticidad, la evaluación se centra en evidencias que la IA no puede simular fácilmente:

a) Evaluar no solo el producto final, sino el camino recorrido, pidiendo al alumnado que expliquen cómo llegaron a sus conclusiones, qué decisiones tomaron y qué alternativas consideraron.

deba adaptar sus explicaciones y responder a preguntas críticas de manera inmediata.

b) Incorporar defensas orales, discusiones en clase y presentaciones donde el estudiantado

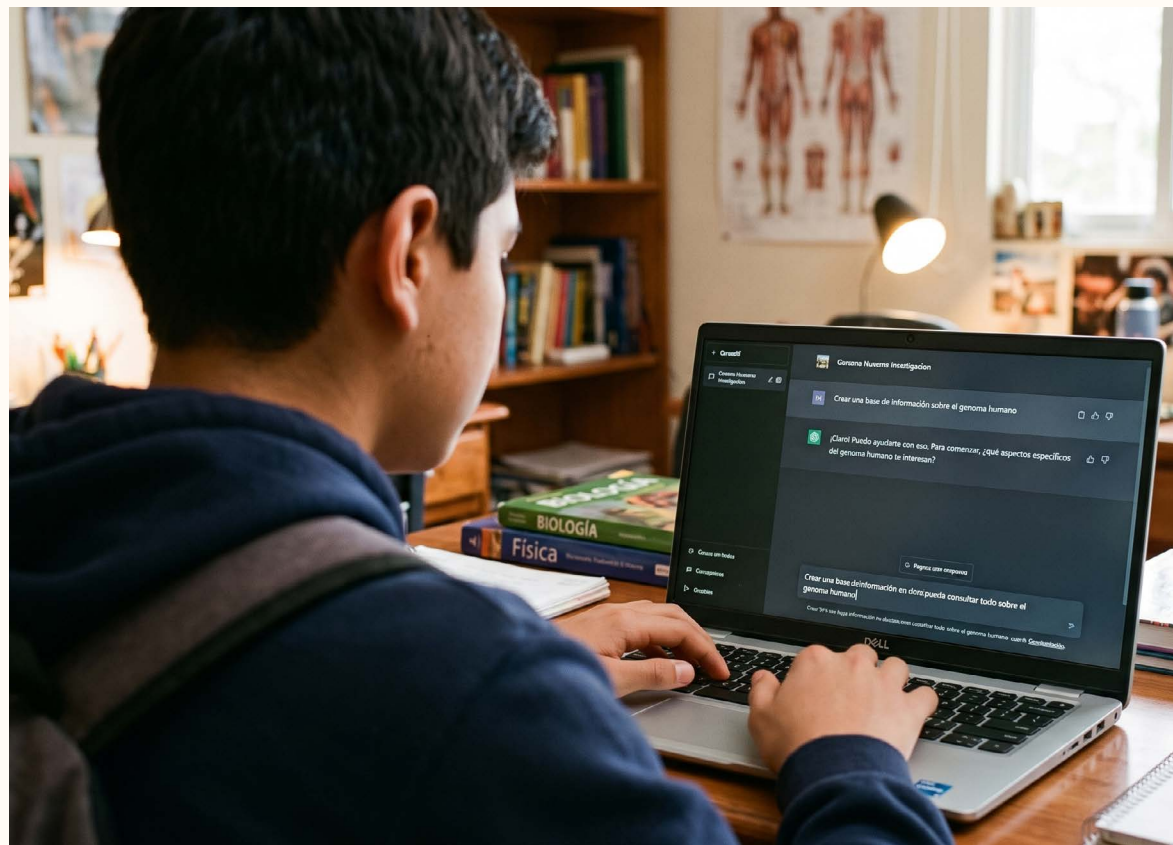
c) Diseñar tareas que requieran aplicar conocimientos a situaciones locales o problemas abiertos que no tengan una única respuesta predefinida. (Ahumada, 2005,13).

Por su parte Sanmartí Puig (2007, p. 45) afirma que la evaluación ‘reguladora’ implica que el diseño de las clases “debe evaluarse en función de su capacidad para que el propio alumno autorregule su aprendizaje”. Si una planeación es asistida por IA, la evaluación institucional debe fiscalizar si el docente planeó momentos explícitos de retroalimentación humana y metacognición.

Adoptar la IA de manera responsable implica un cambio profundo en la cultura evaluativa escolar, desplazando el enfoque tradicional basado en la vigilancia y el control de la copia hacia la comprensión del proceso de aprendizaje del estudiantado. En un contexto marcado por la inteligencia artificial (IA) generativa, este enfoque reconoce que **las herramientas de detección de plagio son insuficientes**, ya que la IA puede producir respuestas ‘perfectas’ y originales que, aunque no sean técnicamente copias de otros textos, no reflejan necesariamente un es-

fuerzo cognitivo real por parte del alumno. El valor educativo se está desplazando desde la simple acumulación de datos hacia la capacidad de interpretar, analizar, relacionar y aplicar conocimientos en contextos nuevos (Valzacchi y Delauro, 2026, p. 14, 111), de modo que IA no anula la evaluación, sino que obliga a transitar de una evaluación sumativa y punitiva hacia una evaluación formativa, procesual y centrada en el pensamiento crítico (Gemini).

Para evitar el plagio y contribuir a la transparencia, se buscaría formalizar criterios para que todo recurso didáctico, programa de curso o ensayo producido dentro de la ENSMSG, que haya utilizado IA debe declarar explícitamente el nivel de asistencia mediante un sistema de etiquetado institucional (ej. Nivel 1: Solo corrección de estilo; Nivel 2: Co-diseño de estructura; Nivel 3: Generación de contenido base modificado).



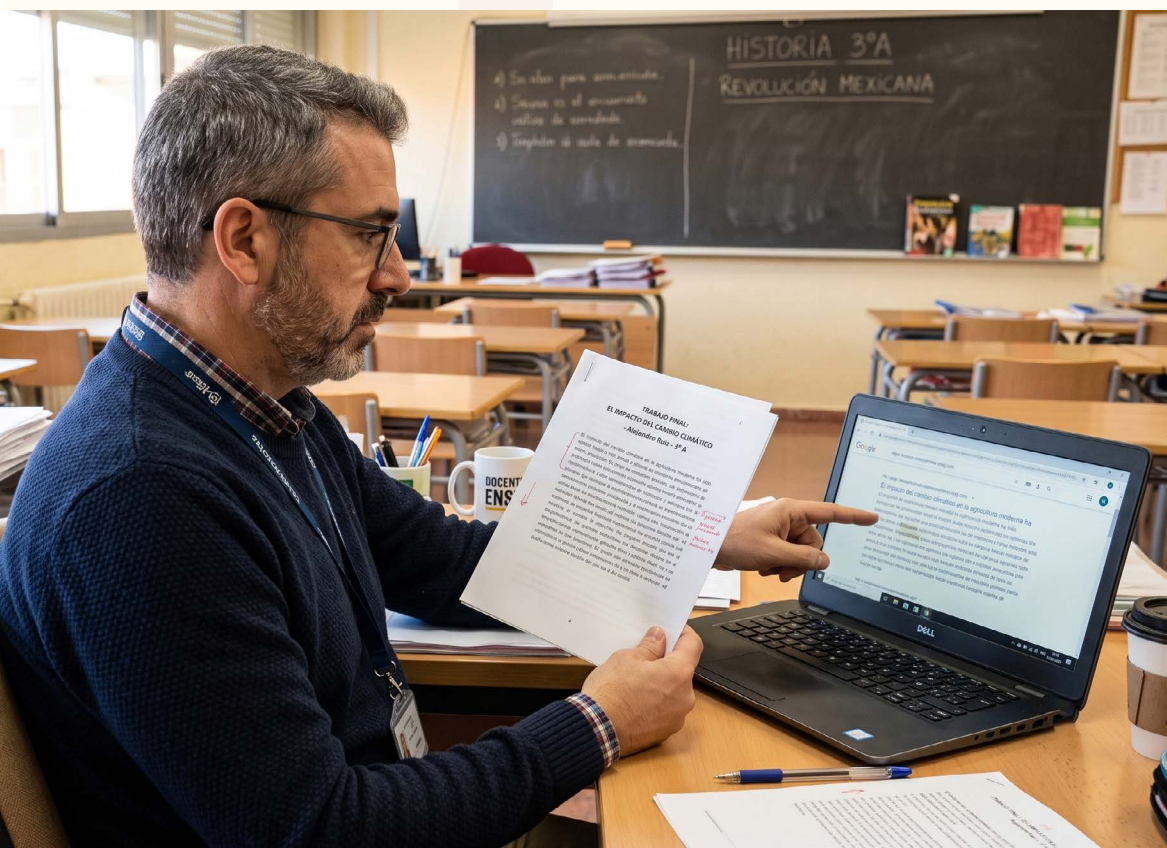
Se promueve una cultura de integridad basada en la ‘transparencia’, donde los y las estudiantes “declaren cómo han utilizado las herramientas tecnológicas en su trayecto formativo” (Valzacchi y Delauro, 2026, p. 73), convirtiéndolas en un recurso de apoyo que amplía las capacidades humanas —*concepto conocido como desempeño aumentado*— sin sustituir la reflexión crítica ni el juicio personal.

Hay otras aristas de este problema —el plagio— porque en la actualidad no existe IA que garantice vehementemente una precisión respecto a la cantidad o porcentaje que ha sido plagiado un documento, de manera incontrovertible. El ‘postplagio’ (Gemini) se refiere al tránsito hacia el reconocimiento de cierta valía de las producciones donde se da la co-creación ética humano-máquina.

En la actualidad, se atraviesa una crisis donde la ‘respuesta perfecta’ o correcta ha dejado de ser un indicador confiable de

aprendizaje, ya que puede generarse fácilmente mediante algoritmos e inteligencia artificial (Valzacchi y Delauro, 2026, p. 15, 17), los tiempos obligan a transitar a una evaluación formativa digital, entendida como un conjunto de herramientas que permiten retroalimentación inmediata, analíticas de aprendizaje y seguimiento continuo en un marco de corresponsabilidad entre el alumno y el docente.

El uso de prompts no debe ser solo para ‘ahorrar trabajo’, sino para modelar el error. Las y los docentes normalistas deben diseñar actividades donde los y las estudiantes analicen las “alucinaciones” o datos falsos de la IA (Gemini), fomentando el escepticismo profesional y la verificación con fuentes primarias. Puede integrarse la IA como un recurso que apoya en el diseño de reactivos en distintas presentaciones, desde preguntas de opción múltiple hasta el establecimiento de criterios para apreciar la calidad del contenido en ensayos y resúmenes.





Conclusión

Como era de esperarse esta conclusión no puede cerrarse, sino más bien pretende ser una apertura que conduzca a continuar reflexionando para esclarecer de manera colectiva entre pares y en las instancias de gestión –tanto administrativas como académicas– los usos pedagógicos del potencial que posee la IA.

De lo que sí podemos tener certeza es que el empleo de la IA no será exclusivamente para grupos privilegiados con

el propósito de subordinar personas o generar culturas homogéneas y por tanto, excluyentes. El imperativo ético que se establece para su aprovechamiento y uso seguirá garantizando que el proyecto educativo viable lo constituye una sociedad equitativa con una educación de calidad que brinde y fortalezca la agencia² de alumno(a)s, estudiantes y en general, de las comunidades educativas que tienen un papel que jugar en su comunidad, en su país y en su mundo.

2 Entendida aquí la agencia como la capacidad incremental de autonomía para la toma de decisiones y la participación socialmente responsable para preservar y mejorar su entorno humano y natural.

Gerardo Luis Palacios Valdés

Es Licenciado en Educación Media con la especialidad en Ciencias Sociales (1984), Maestro en Pedagogía por la UPN-CDMX (1999) y Doctor en Investigaciones Educativas (2017) por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Cd. Oaxaca de Juárez, Oaxaca (Cédula Profesional 11038638).

Profesor de educación primaria y secundaria (1980-1997), labora como académico (1990-2026) en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en la Unidad 19B de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Cd. Guadalupe, Nuevo León y en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” de Monterrey, Nuevo León.



Virginia Granados Valdez

Es Docente de Medio Tiempo en la Licenciatura de Formación Ética y Ciudadana de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

Subdirectora Académica en Educación Básica de Secundarias Técnicas.

Estudió Maestría en Educación Media en la Especialidad de Ciencias Sociales por la Escuela de Graduados “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

Líder y Coautora de cursos en el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana Plan 2022.



Hacia un nuevo rol docente en la era de la inteligencia artificial

Noé Ángel Arizmendi Escobedo

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en el sector educativo ha representado un desafío para sus actores, en particular para los docentes, debido a su carácter dinámico y evolutivo. No obstante, esta no sería la primera vez que el profesor se enfrenta a un escenario como este, de disrupción tecnológica.

Basta con recordar la llegada de la calculadora, el uso de la computadora, la expansión del internet, las modalidades escolares con sesiones a distancia, la consolidación de una educación móvil; todos estos eventos tecnológicos se han presentado como un fenómeno recurrente ante el cual el maestro ha buscado adaptarse de manera continua.

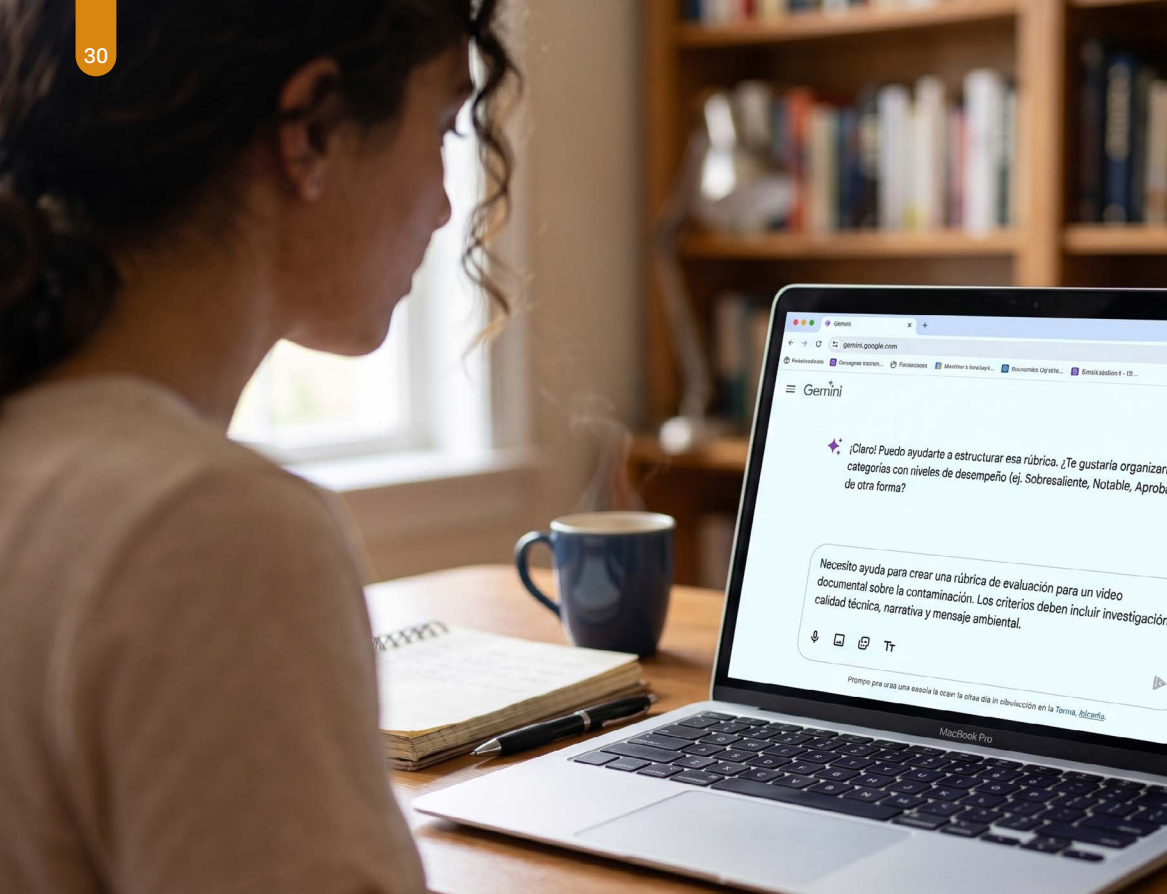
El docente, como engranaje fundamental del sistema educativo, tiene la tarea de promover y favorecer el aprendizaje en entornos de su propia construcción pedagógica. Esta necesidad de construir una nueva visión del rol del maestro en la educación ha llevado a la incorporación de herramientas tecnológicas en su práctica, entre las cuales destaca el uso de la IA. Esta tecnología en su forma más accesible para el profesorado se presenta en la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), definida como una rama de la IA que se distingue por la capacidad de elaborar contenidos de forma automatizada a partir de instrucciones en lenguaje natural conocidas como prompts, proporcionadas por el usuario (UNESCO, 2024).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Uso de Inteligencia Artificial Generativa (SEP, 2025b), el 95% de los docentes conocen el término IAGen; no obstante, el 91% de ellos manifiesta la necesidad de acceder a espacios de capacitación vinculados con esta tecnología. En contraste, desde la perspectiva estudiantil, el 93% declara conocer el término, mientras

que solo el 76.2% manifiesta la necesidad de formarse en cursos relacionados con la IA. **Este panorama revela una brecha significativa entre el reconocimiento de una tecnología y el desarrollo de competencias para su aplicación**, lo que sitúa a la alfabetización en inteligencia artificial como un tema emergente dentro del currículo educativo.

El profesor que se encuentra ante un desconocimiento de la aplicación pedagógica de la IAGen es también receptor de narrativas antagónicas que abren un debate educativo: la amenaza de su sustitución por esta tecnología, la dependencia de uso que se puede generar y la posible pérdida de la interacción humana en el aula (Khan, 2024). A partir de ello, es natural que algunos maestros manifiesten preocupación sobre el uso de la IAGen en su enseñanza, especialmente cuando el arte de enseñar ha sido construido y perfeccionado a lo largo del tiempo a través de la experiencia y reflexión.





La reflexión pedagógica sobre el uso de la IAGen por parte del docente invita a replantear la actividad desde el reconocimiento de que el maestro posee una herramienta irremplazable: **el juicio crítico**. Es a partir de ello que el profesor puede evaluar cuándo, cómo y con qué propósito utilizar la IAGen en el ejercicio escolar. Lo anterior es una situación en tendencia al centrar la atención solo en la tecnología y no en su proceso de aplicación (Mishra & Koehler, 2006). Esta reconfiguración del rol del maestro reafirma su agencia pedagógica, al articularse con la IA para transformar el proceso educativo, convirtiéndose en una acción de cointeligencia (Mollick, 2024).

Este trabajo en conjunto entre el profesor y la IAGen se enfoca en potenciar las fortalezas entre ambos agentes dejando la supervisión humana como instancia de verificación y decisión final de su implementación (Khan, 2024). A través de este ejercicio, la actividad del maestro puede potenciar elementos que continúan siendo pilares para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la planeación didáctica y la evaluación. La educación se transforma con elementos que dan sentido a las necesidades que demanda la sociedad.

En ese sentido, la planeación didáctica, concebida como un ejercicio a priori para el desarrollo de un desafío creativo del profesor entre la experiencia profesional y el saber pedagógico (SEP, 2025a), encuentra en la IAGen una herramienta que favorece la generación de ideas para la innovación, siempre que las instrucciones proporcionadas sean precisas y meticulosas (Khan, 2024). En este proceso, el maestro imagina el escenario en el que desarrolla su contenido y busca relacionarlo con una tendencia o contexto social relevante, con el fin de traducir ese vínculo en un aprendizaje significativo para sus estudiantes. Al no obtener un resultado esperado, continúa iterando con la tecnología ajustando progresivamente su prompt mediante elementos curriculares como rasgos globales del aprendizaje, ejes articuladores, campos formativos, contenidos, proceso de desarrollo de aprendizaje, metodología, recursos didácticos, temporalidad, ajustes razonables, entre otros. La respuesta obtenida puede distanciarse de la concepción inicial del maestro; sin embargo, la exploración de distintas alternativas enriquece y potencia el resultado para la enseñanza.



En el ámbito de la evaluación, el enfoque formativo busca obtener evidencia continua del progreso estudiantil con una finalidad pedagógica orientada al aprendizaje continuo (Montoya et al., 2024); perspectiva que se ve fortalecida con la IAGen hacia una experiencia de personalización del aprendizaje (Khan, 2024). Esta tecnología puede contribuir al establecimiento de valoraciones a través de tareas auténticas y contextualizadas, superando las limitaciones de las pruebas tradicionales y favoreciendo una evaluación integral mediante una retroalimentación oportuna. Lo anterior abre una reflexión necesaria sobre la autenticidad que debe tener la evaluación en relación con lo que el estu-

diente es capaz de realizar con el apoyo de la IA. La evaluación con apoyo de IA-Gen no queda exenta de sesgos, por ello, la supervisión del profesor resulta imprescindible para garantizar la pertinencia de su implementación.

A pesar de que la integración de la IAGen en el sector educativo puede concebirse aún como un proceso inicial, ya se han desarrollado propuestas concretas para orientar el ejercicio docente ante esta herramienta. La Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación (UNESCO, 2024) y el Marco de competencias para docentes en materia de IA (UNESCO, 2025) proponen que:

- El profesor, al hacer uso de esta tecnología, sitúe el desarrollo de las personas como eje central.
- Asimismo, señalan que reconozca la responsabilidad sobre los datos, los sesgos y su impacto como parte de la ética de la IA.
- Del mismo modo, plantean la necesidad de comprender el funcionamiento de la IA a través de los fundamentos y aplicaciones operacionales, para su integración eficaz en el ámbito pedagógico.
- Finalmente, subrayan la importancia de impulsar el desarrollo profesional del maestro como sujeto de aprendizaje continuo, para una integración pedagógica responsable.



Este panorama no es ajeno al contexto mexicano. A nivel nacional, los Principios de Chapultepec (SECIHTI y ATDT, 2026) establecen mediante un decálogo que el desarrollo de la IA requiere fortalecer la educación y el conocimiento en todos los niveles, señalando que toda decisión apoyada en esta tecnología debe tener a los humanos como responsables y su valor reside en generar el bienestar para todas las personas. A nivel estatal, la Ley de Educación para el Estado de Nuevo León (H. Congreso del Estado de Nuevo León, 2026) incorpora el uso de la inteligencia artificial en la educación y establece en su artículo 17 fomentar su uso innovador, crítico y responsable; y en su artículo 56 establece que toda institución educativa que utilice esta herramienta debe conducirse bajo los principios orientadores éticos y de inclusión.

Los marcos regulatorios descritos destacan al profesor como figura central para el uso responsable de esta tecnología a través de su toma de decisiones. Es así como la actividad del maestro no debe concretarse en una ejecución de la IAGen para solo obtener respuestas mediante prompts, sino llevar a cabo procesos de reflexión e iteración para cumplir con el objetivo establecido. Más allá de posicionarse en un ambiente de ingeniería de peticiones, se requiere de una propia experiencia para la solución de problemas. Para ello, **el ejercicio de enseñanza-aprendizaje debe estar diseñado en actividades que brinden hechos que conformen experiencias significativas y construyan ciudadanos formados para los entornos de alfabetización en IA** (Mollick, 2024).



El pasado ha dejado huella de los intentos pedagógicos por personalizar el aprendizaje: la máquina de enseñanza propuesta por Skinner en los años cincuenta o el problema de las 2 sigma planteado por Bloom en los ochenta compartían una orientación en común hacia la adaptación del aprendizaje. El presente invita a reflexionar sobre los beneficios potenciales del panorama tecnológico emergente, enfrentando tensiones como la tecnofobia o las limitaciones injustificadas al uso de nuevas herramientas (Schneider, 2021). El futuro, en ese sentido, se muestra prometedor; el trabajo en conjunto del docente con la IAGen representa la oportunidad de retomar esas aspiraciones históricas y concretarlas en un potencial mediado por las capacidades tecnológicas disponibles.

La tecnología por sí sola no transforma la educación. Los modelos que sustentan a la IAGen asemejan una destreza de comprensión y respuesta; sin embargo, no debe olvidarse que su funcionamiento responde a un proceso algorítmico diseñado por el ser humano (Villarreal, 2024; Sigman y Bilinkis, 2023). Reconocer este panorama sitúa al docente en un lugar irremplazable, como agente que trabaja en conjunto con la IAGen para transformar las experiencias de aprendizaje y formar un pensamiento crítico. Hacia un nuevo rol del docente, la dirección se orienta por elementos que solo el maestro puede cultivar: el juicio crítico, el tacto pedagógico y el sentido ético; en ellos encontrará la respuesta que la era de la IA le demanda en la educación.

Noé Ángel Arizmendi Escobedo

Es Maestro en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”. Licenciado en Educación Secundaria, con especialidad en Matemáticas, por la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Maestría en Enseñanza de las Ciencias con énfasis en Matemáticas por la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.





Reflexión profesional con sentido

Alejandra Margarita González Martínez

El tránsito del enfoque de competencias del Plan de Estudios 2018 hacia el de capacidades profesionales del Plan de Estudios 2022, correspondiente a las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, no representa únicamente un cambio conceptual, sino una manera distinta de comprender la formación docente, el perfil de egreso y la relación entre los saberes adquiridos, las decisiones pedagógicas y la construcción de la identidad profesional. Desde mi experiencia docente en el área de Ciencias Sociales, la conclusión de la trayectoria formativa de la primera generación del presente plan ha despertado una inquietud que orienta esta reflexión: ¿En qué medida las y los docentes noveles reconocen y se apropian de las capacidades que guiaron su formación?



Este momento ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los alcances del proceso, sin pretender formular conclusiones definitivas ni extender esta valoración al conjunto de la formación normalista. En el Plan de Estudios 2022, el perfil de egreso constituye el marco de referencia que orienta la formación y expresa las capacidades éticas, los valores, las actitudes, los conocimientos y los saberes pedagógicos que deben consolidarse al término de la licenciatura. Se integra por el perfil general y el perfil profesional, cuyas capa-

cidades se organizan en dominios de saber y desempeños docentes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Más que emitir un juicio sobre los resultados obtenidos, se busca analizar cómo las personas egresadas reconocen y ponen en práctica estas capacidades; asimismo, cómo comprenden y desarrollan procesos de reflexión profesional y qué aspectos pueden fortalecerse para que las experiencias formativas contribuyan a la construcción de la identidad docente.

De la estructura reflexiva a la transformación profesional

El modelo de Stephen Kemmis —con su estructura cíclica de planificación, acción, observación y reflexión— y la propuesta de John Elliott —centrada en la comprensión y mejora de la práctica desde la perspectiva docente— son referentes que el estudiantado normalista utiliza con frecuencia para analizar su intervención educativa y elaborar los informes de prácticas profesionales como trabajo de titulación. Sin embargo, incorporar uno de estos modelos no garantiza por sí mismo una revisión reflexiva profunda. En algunos casos, el ciclo puede perder parte de su potencial transformador cuando el análisis se concentra en narrar qué se hizo y qué sucedió, sin examinar con suficiente profundidad las razones de las decisiones, los efectos de la

intervención o las capacidades profesionales movilizadas.

Desde la perspectiva de Schön (1992), la formación de profesionales reflexivos implica superar la aplicación mecánica de conocimientos y procedimientos. La práctica exige interpretar situaciones inciertas, tomar decisiones ante problemas que no siempre tienen respuestas previstas y volver sobre la propia actuación para comprenderla y mejorarla. En este sentido, la reflexión no debería limitarse a una fase posterior de la intervención ni a un apartado del informe, sino convertirse en una disposición profesional que permita aprender de la experiencia y construir nuevas formas de actuación.



En este punto, el perfil de egreso adquiere una función decisiva como referente para valorar la práctica y relacionarla con aquello que se espera de quienes ejercerán la docencia. Su reconocimiento consciente puede favorecer que el estudiantado fundamente sus decisiones, interprete los resultados de sus intervenciones y desarrolle progresivamente la autonomía que demanda el ejercicio profesional.

De este modo, el perfil deja de entenderse como una descripción del egresado y se configura como un marco orientador para el juicio pedagógico y la toma de decisiones.

Las dificultades para trascender la descripción de lo ocurrido no necesariamente responden a falta de interés o voluntad. También pueden atribuirse a que, durante la formación, las actividades de análisis pedagógico no siempre dejan claro para qué sirven o qué se espera lograr con ellas. Ante la conclusión de la trayectoria de esta primera generación, resulta pertinente preguntarse qué condiciones, apoyos y formas de acompañamiento pueden favorecer una interpretación de la experiencia más consciente, crítica y vinculada con el desarrollo profesional, así como una apropiación progresiva del perfil de egreso como referente para comprender, valorar y orientar la práctica.

Atención, propósito e identidad profesional

La relación entre atención y propósito ofrece una vía para comprender esta cuestión. Freud (2021, p. 189) señala, al referirse al olvido de propósitos, que

“al tiempo de ejecutar el propósito ha fallado la atención requerida por el acto correspondiente, la cual era condición indispensable para dicha ejecución”.

Sin trasladar mecánicamente esta explicación al campo educativo, la idea funciona como una imagen útil para pensar

la posible separación entre las acciones realizadas durante la práctica y la finalidad formativa que debería orientarlas. En el mismo análisis, Freud plantea que un propósito puede permanecer latente hasta que se aproxima el momento de realizarlo y entonces inducir a la acción (p. 190). Esta observación permite considerar que no basta con conocer un propósito, sino que es necesario mantenerlo presente para que oriente las decisiones y actuaciones.

En la formación normalista, el desarrollo de las capacidades representa ese propósito. Cuando el estudiantado dirige su atención hacia el perfil de egreso desde la planeación de la intervención, cuenta con un referente para interpretar lo vivido, reconocer avances y dificultades y orientar su proceso formativo. Conocer el perfil no elimina la incertidumbre propia del aula, pero puede ayudar a evitar que la práctica se reduzca a una sucesión de actividades desconectadas de una intención clara. Además, el enfoque curricular reconoce que las capacidades se desarrollan progresivamente mediante procesos complejos y que, al involucrar dimensiones subjetivas, no siempre pueden comprenderse solo mediante indicadores observables o medibles (SEP, 2022).

La falta de conexión entre propósito y práctica puede limitar la calidad del análisis

pedagógico y, además, influir en la manera en que quienes se forman para la docencia viven las exigencias y dificultades de su intervención. Cuando resulta difícil vincular lo que se hace con aquello que se busca llegar a ser, pueden aparecer manifestaciones de malestar y desgaste emocional, como inseguridad, desmotivación, estrés persistente, evitación, distanciamiento frente a la tarea o dudas sobre la propia capacidad profesional. La reflexión no constituye por sí sola una solución frente a estas afectaciones, entre las que pueden encontrarse la ansiedad o el burnout, pues también intervienen factores personales, institucionales, sociales y laborales. No obstante, una interpretación de la práctica de manera auténtica puede ayudar a comprender las experiencias, reconocer recursos, identificar necesidades de apoyo y recuperar el sentido de la labor docente.



Reflexionar para encontrar sentido

Durante la práctica pueden presentarse situaciones que no coinciden con lo planeado, como problemas de disciplina, dificultades para desarrollar las actividades previstas, falta de apoyo del personal docente tutor o una respuesta limitada por parte del grupo. Estas experiencias pueden generar en el estudiantado normalista sentimientos de frustración, inseguridad o insatisfacción. Al respecto, Eger (2020, p. 205) recuerda que «Lo que sacamos del cuerpo no nos envenena, pero lo que se queda dentro sí». En la formación docente, esta idea puede relacionarse con la necesidad de no guardar ni minimizar aquello que produjo malestar durante la intervención. La reflexión permite expresar lo ocurrido, analizar sus causas, distinguir qué aspectos dependen de las propias decisiones y cuáles del contexto, y utilizar esa comprensión para replantear la actuación. De este modo, una experiencia difícil puede convertirse en un punto de partida para ajustar la planeación, modificar es-

trategias y fortalecer la práctica posterior.

Desde la perspectiva de Viktor Frankl (2016), la salud psíquica no supone la ausencia absoluta de tensión, sino la posibilidad de orientarla hacia un sentido. Llevada a la formación docente, esta postura permite comprender que reflexionar no consiste solo en explicar lo ocurrido, sino en preguntarse qué exige cada experiencia del desarrollo profesional y cómo puede contribuir a él. Cuando quienes se forman para la docencia reconocen las capacidades que construyen y el valor de su labor, el «tener que cumplir» puede transformarse en un «elegir hacer». Como señala Freire en el prefacio de *El hombre en busca de sentido* (p. 24):

«El sentido de la vida, en su acepción frankliana, es así de natural: amores, amistades, proyectos, obligaciones, ilusiones, nostalgias..., todo aquello capaz de servir de palanca para [la acción]».





La responsabilidad de promover una reflexión auténtica no recae únicamente en el estudiantado normalista. Es una tarea compartida por el profesorado formador, tanto por quienes participan directamente en el trayecto de Práctica Profesional y Saber Pedagógico como por quienes, desde otros espacios curriculares, contribuyen a la construcción de la identidad profesional.

Formar docentes capaces de analizar críticamente su práctica exige que esta actitud reflexiva atraviese toda la trayectoria formativa y no se limite al informe de prácticas.

Desde esta perspectiva, es necesario consolidar una cultura de análisis profesional con sentido en los procesos de formación docente: un proceso que permita comprender la experiencia, reconocer las capacidades desarrolladas y fortalecer aquellas indispensables para desempeñar con responsabilidad la labor educativa. Este proceso puede favorecer que quienes egresan valoren su profesión, construyan una identidad sólida y fortalezcan su pertenencia a la Escuela Normal, no solo como personas que concluyen una trayectoria, sino como profesionales capaces de poner en práctica los saberes, principios y compromisos adquiridos durante su formación.





Conclusión: el Plan 2022 como horizonte de sentido

La conclusión de la trayectoria de la primera generación formada bajo el Plan de Estudios 2022 invita a realizar una pausa reflexiva. Este diseño curricular, estructurado desde un enfoque de capacidades docentes, no supone únicamente un cambio conceptual, sino una oportunidad para valorar cómo las y los docentes noveles construyen su identidad profesional, reconocen las capacidades desarrolladas durante la licenciatura y las incorporan progresivamente a su práctica. Asimismo, permite reflexionar sobre las formas de acompañamiento que pueden fortalecer este proceso a lo largo de su formación normalista.

El desafío consiste en lograr que el perfil de egreso no permanezca como un referente administrativo, sino que oriente la planeación, la intervención y el

análisis de la práctica.

La comprensión de la práctica profesional con sentido busca recuperar el potencial transformador de la experiencia formativa. Reflexionar implica volver sobre lo vivido para comprenderlo, valorar las decisiones tomadas, reconocer los aprendizajes alcanzados e identificar posibilidades de mejora. Para cumplir una función verdaderamente formativa, este proceso requiere la participación activa del estudiantado y el acompañamiento articulado de quienes intervienen en los distintos espacios de la formación docente.

Más que cerrar una discusión, esta pregunta abre un horizonte de trabajo compartido para fortalecer la formación docente desde una reflexión profesional con sentido.

¿Qué acciones pueden favorecer que las y los docentes en formación se apropien de su perfil de egreso y se reconozcan como profesionales reflexivos, críticos y en constante transformación, en concordancia con el Plan de Estudios 2022 de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (SEP, 2022)?

Este propósito implica articular los distintos espacios curriculares, fortalecer la colaboración entre las y los formadores de docentes y consolidar estrategias de acompañamiento que promuevan la reflexión a lo largo de la trayectoria formativa, convirtiéndola en una experiencia de aprendizaje, construcción de identidad, pertenencia y sentido profesional.

Alejandra Margarita González Martínez

Es Docente de Educación Secundaria y maestra de la especialidad de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Cuenta con Maestría en Enseñanza de las Ciencias y Doctorado en Educación. Actualmente cursa la Maestría en Psicología. Su labor se orienta a la formación y acompañamiento de futuros docentes.





Capacidades reflejadas en los Proyectos Integradores: una visión a partir de la experiencia

Víctor Javier Sánchez Rendón

El presente documento expresa desde la experiencia y con base en el trabajo realizado con alumnos de las licenciaturas en Física y Química, la forma en que se han promovido las capacidades en el área de Ciencias, partiendo de que el trabajo con base en “capacidades” permite sensibilizar al “ser humano” y promover en él, los “Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer”

Cuando se introducen nuevas formas de ver y promover la educación, la instrucción o la enseñanza, se generan contrapuntos, disonancias, desacuerdos, críticas y resistencias, sin embargo, la visión propositiva, que parte de la experiencia vivida en las aulas de los docentes, prevalece en un sentido inherente a su práctica continua que prioriza la felicidad del estudiantado, promoviendo la atención continua y el esfuerzo por atenderlos de la mejor manera, desde sus particularidades y es desde esta particularidad, que ahora se plantea que trabajemos en la Nueva Escuela Mexicana y en el Plan de Estudios 2022 de las Escuelas Normales de nuestro País. Estas dos reformas educativas de diferentes niveles, se alinearon para plantear una nueva forma de ver la educación desde las capacidades del individuo para fortalecer en ellos los “Dominios del saber”.

Existen diferentes perspectivas y definiciones de la palabra “capacidad”, al respecto, en el Anexo 1 del plan de estudio

de las Normales se hace un replanteamiento de las “competencias” y expone el por qué en esta nueva reforma, se transita hacia las “capacidades”, fundamentado que nuestra nación es de una diversidad y características distintas y que es en esa diversidad, que se tiene que tomar en cuenta al individuo y su interacción con el medio con el que se relaciona para poder promover en él, el sentido de justicia social. Por ello se plantea la sensibilización de los alumnos normalistas en su desempeño con niños, niñas y adolescentes con los que interactúan tomando en cuenta de que son personas “sentipensantes”, además aclara que como reconocimiento a la experiencia docente en las distintas Normales, a los catedráticos de las mismas, se les toma en cuenta para desarrollar la currícula de este nuevo Plan 2022. Esto ha generado la posibilidad de contar con currículo nacional y un currículo por entidad federativa, en las que según sus necesidades y contextos tiene la oportunidad de diseñar programas de acuerdo a lo que se requiere en esos entornos.





Ahora que se tiene la posibilidad de ser propositivo y partir desde la contextualización, se ha generado una mayor dinámica de trabajo al interior de las diferentes licenciaturas que se ofrecen en nuestro Estado. Sin embargo, es de vital importancia la revisión de lo que se pretende en el diseño de los diversos programas desde la normativa propuesta a nivel federal.

Con base en lo anterior se retomará la palabra **“sentipensante”**, término que no se encuentra en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, sin embargo, la encontramos fundamentada en la sociología y literatura, quienes la definen como:

“el equilibrio entre sentir y pensar, atribuyendo desde diferentes perspectivas, que, para lograrla, hay que equilibrar la razón y las emociones, el corazón y el pensamiento”.

Ahora bien, ¿Cómo es que el “saber ser y estar, saber conocer y saber hacer” están vinculados con el concepto de “sentipensar”? es evidente y claro, porque los saberes buscan el “ser y el estar” a partir de los “sentimientos”, la empatía, el respeto y el “conocer y el hacer” a partir del

pensamiento, aprendizaje y la puesta en práctica, no desde la competencia sino desde el bien común.

Es aquí donde aparece el sentido que se le da a los “proyectos integradores” propuestos en cada uno de los programas de este nuevo plan de estudios 2022. Como es por todos ya sabido, cada uno de los programas de las licenciaturas ofrecidas en las Normales del País, proponen como colofón del semestre la presentación de “Proyectos Integradores”, los cuales tienen como parte de sus propósitos, la construcción de saberes de forma conjunta y colaborativa, en la que se promueven diferentes valores universales como el respeto, justicia, libertad, igualdad, responsabilidad, honestidad, paz y tolerancia, promoviendo el saber ser y estar. En esta dinámica de trabajo es necesario que el Docente normalista esté sensibilizado y tenga conocimiento, pero sobre todo convencimiento de que la construcción en conjunto promueve la sensibilización del “sentir” en el individuo. Este tipo de proyectos además deben promover el sentido social procurando que lo que se proponga, atienda necesidades o intereses del entorno social o comunitario.



Por otro lado, se busca que se construyan proyectos que tomen en cuenta las diferentes asignaturas del semestre, de tal manera que se integren y se construya de manera conjunta e interdisciplinaria, alineando conocimientos y llevándolos a la práctica de una forma holística.

La experiencia en esta construcción de nuevas formas de ver la enseñanza, se remonta a inicios de la puesta en práctica de nuevo Plan, se han buscado formas en las que el individuo trabaje desde sus particularidades y promoviendo sus capacidades para el logro de la puesta en práctica de sus conocimientos y habilidades con base en el trabajo conjunto, con sus compañeros y con los maestros de otras asignaturas. No se trata de trabajar aisladamente, ni de trabajar sin sentido o dirección. Se trata de partir de una problemática de la comunidad o del entorno escolar o áulico. Con base en ello, se parte también desde los intereses de los normalistas, lo cual genera un reto importante, pues para el docente normalista, implica la apertura y capacidad de aprendizaje y de replantear su quehacer tradicional, pues es necesario transitar

desde la cátedra hasta la construcción conjunta y replanteamiento de su papel como único poseedor de conocimiento, para lograr convertirse en facilitador y guía con experiencia y dominio del tema. Es importante aclarar que el ser guía, no implica que los normalistas deban hacer todo, sino que el docente normalista debe asumir la responsabilidad de ver en los alumnos las capacidades y procurar en ellos su desarrollo y fortalecimiento.

Convivir, colaborar, aprender, conocer, respetar, dialogar, construir, manejar, aplicar, planificar, participar, comunicar, cooperar, son verbos que se pueden tomar como referencia para promover en el estudiantado, la posibilidad de potenciar sus capacidades en un sentido humanista, pues son propósitos que se busca promover en la Nueva Escuela Mexicana, la aplicación del conocimiento con sentido social, el pensar en el otro y en la comunidad y por lo tanto es necesario buscar que los alumnos normalistas estén fortalecidos en esa visión de comunidad y de construcción conjunta al enfrentarse a las prácticas de acercamiento a las comunidades.

La experiencia en la presentación de Proyectos Integradores en las licenciaturas de Física y Química, ha permitido observar el ingenio y las diversas capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, pues cuando se han llevado a cabo tales exposiciones, los productos han permitido que compañeros, visitantes y autoridades sean testigos en primera mano, del sentido que se pretende dar al momento de abordar cada una de las asignaturas en las licenciaturas.

Los productos y proyectos presentados han sido diversos, van desde la creación de sistemas de riego complejos, sistemas de calentamiento de agua, sistemas de movilidad, sistemas tecnológicos educativos y de propuestas didácticas con materiales concretos, con y sin inteligencia artificial aplicada, sistemas robóticos, sistemas impulsados por energías limpias, como magnetismo, energía eólica, energía hidráulica, energía solar, productos de cuidado personal, reciclaje y dispositivos para cocinar con energía solar.

Todo lo anterior se ve culminado cuando los alumnos hacen el ejercicio de realizar

un artículo científico que les permite transitar en la experiencia de ser evaluados por comités externos y que, al ser aceptados para congresos nacionales e internacionales, les permite darse cuenta de que la generación de conocimiento es importante para su desempeño académico, además, de validar sus conocimientos y capacidades, por otro lado también se ve culminado cuando equipos de alumnos divulgan sus producciones a nivel nacional en foros donde conviven con estudiantes de toda la república y que les permite seguir aprendiendo de esas experiencias.

Cuando las asignaturas trascienden más allá de un examen final, de un ensayo final o de un trabajo para obtener una evaluación o calificación aprobatoria o no aprobatoria y que al contrario, aún después de obtener ese número al final de un trayecto formativo y ver que se traduce en capacidades expuestas en algo que todo mundo puede ver y constatar, la evaluación toma otra dimensión; **una dimensión humana en la que las capacidades fueron expuestas y vistas desde diferentes procesos**, partiendo del docente de la asig-





Innovación y reflexión en la formación docente a través del diseño de secuencias didácticas

María de la Luz Sustaita Piñón

La formación inicial docente enfrenta diversos retos para preparar profesionales capaces de responder a las demandas educativas del siglo XXI. En este contexto, el Plan de Estudios 2022, para las Escuelas Normales (SEP, 2022), promueve una formación integral basada en competencias pedagógicas, el aprendizaje activo y la reflexión crítica. Sin embargo, en muchas instituciones persiste la falta de motivación y compromiso de algunos estudiantes normalistas hacia el diseño de secuencias didácticas, situación que afecta el desarrollo de habilidades necesarias para una práctica docente efectiva y transformadora.



Ante esta problemática, resulta fundamental fortalecer estrategias organizadas y contextualizadas que impulsen el diseño de secuencias didácticas orientadas al aprendizaje activo. Asimismo, es indispensable promover procesos de reflexión docente que permitan a los futuros maestros analizar críticamente su práctica, re-

lacionar la teoría con la realidad educativa y asumir un compromiso ético y profesional con su formación. De esta manera, las metodologías activas y la práctica reflexiva se convierten en pilares esenciales para formar docentes críticos, creativos y comprometidos con la transformación educativa.

Las secuencias didácticas como fundamento del aprendizaje significativo

Desde una perspectiva pedagógica, las secuencias didácticas deben responder a las características particulares del contexto escolar y a las necesidades reales de los estudiantes. Rodríguez y Mena (2005) señalan que el paradigma crítico-reflexivo permite comprender

las realidades educativas como fenómenos complejos y dinámicos, lo cual implica que el docente no puede limitarse únicamente a transmitir información, sino que debe generar espacios para la reflexión, el análisis y la construcción del conocimiento.



En este sentido, el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1978) aporta elementos fundamentales para comprender la relevancia del diseño didáctico. El autor sostiene que el aprendizaje resulta más efectivo cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del estudiante.

Por ello, las actividades diseñadas dentro de las secuencias didácticas deben propiciar conexiones entre los contenidos escolares y las experiencias personales, sociales y culturales de los alumnos. De esta manera, el aprendizaje adquiere sentido y pertinencia para quienes participan en él.



Asimismo, Freire (1993) destaca que la educación auténtica se construye mediante el diálogo y la participación activa de los estudiantes. Esta visión fortalece la necesidad de implementar secuencias didácticas centradas en el estudiante, donde exista

colaboración, intercambio de ideas y construcción colectiva del conocimiento. Bajo esta perspectiva, el docente asume un papel de mediador y facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes hacia procesos más críticos y reflexivos.

Por tanto, las secuencias didácticas no deben entenderse únicamente como instrumentos de organización escolar, sino como herramientas pedagógicas capaces de promover aprendizajes activos,

significativos y contextualizados. Su adecuada planificación favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.



Metodologías activas y su impacto en la formación docente

Las metodologías activas constituyen estrategias fundamentales para fortalecer el aprendizaje significativo. Su incorporación en las secuencias didácticas permite transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, colocando al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Una de las metodologías más relevantes es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual impulsa a los estudiantes a investigar, analizar y resolver problemas auténticos vinculados con su realidad. Larmer y Mergendoller (2015) afirman que los proyectos bien diseñados generan mayor interés y permiten establecer relaciones significativas entre los contenidos escolares y la vida cotidiana. Este enfoque resulta especialmente valioso porque favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos.

De igual forma, el aula invertida representa una alternativa metodológica innovadora que reorganiza las dinámicas

tradicionales de enseñanza. Bergmann y Sams (2012) sostienen que esta estrategia transforma al estudiante en un agente activo de aprendizaje, ya que le permite explorar los contenidos a su propio ritmo y aprovechar el tiempo de clase para realizar actividades colaborativas y reflexivas. Esta metodología favorece la autonomía y fortalece la participación de los estudiantes dentro del aula.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo fortalece las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Johnson y Johnson (2009) destacan que la colaboración efectiva no solo mejora el rendimiento académico, sino también habilidades como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos. En consecuencia, las metodologías activas permiten que los futuros docentes comprendan la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje dinámicas, creativas y contextualizadas. Además, fortalecen competencias pedagógicas indispensables para responder a las necesidades educativas actuales.





La reflexión docente como herramienta de transformación pedagógica

La reflexión constituye uno de los procesos más importantes dentro de la formación docente, ya que permite analizar críticamente la práctica educativa y mejorar continuamente las estrategias pedagógicas. Schön (1987) distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, destacando que ambas favorecen la toma de decisiones conscientes y la mejora profesional.

Complementariamente, el ciclo reflexivo de Smith (1994), promueve la reflexión para la acción futura, integrando experiencias previas con nuevas propuestas pedagógicas. Este enfoque ayuda a los estudiantes normalistas a relacionar la

teoría con la práctica y a diseñar secuencias didácticas más pertinentes y contextualizadas. Zeichner y Liston (1996), sostienen que la reflexión docente no debe centrarse únicamente en los resultados académicos, sino también en el análisis del contexto social, cultural y político donde ocurre el proceso educativo. Esta perspectiva favorece una visión más crítica y humanista de la enseñanza. Desde esta mirada, la reflexión docente se convierte en una herramienta indispensable para fortalecer la práctica pedagógica, favorecer la innovación educativa y promover procesos de mejora continua en beneficio de los estudiantes.

La importancia del contexto en el diseño didáctico

El diseño de secuencias didácticas debe responder al contexto comunitarios, escolar y áulico, reconociendo que el docente tiene un papel fundamental como agente de transformación social. El Plan de Estudios 2022 y autores como Díaz-Barriga (2006), señala que la enseñanza debe partir de una comprensión integral del contexto, reconociendo los factores socioculturales y los intereses de los estudiantes para que el aprendizaje resulte significativo y pertinente. De la misma manera, Vygotsky (1978), sostiene que el aprendizaje es un proceso social que ocurre dentro de un contexto cultural específico. Por ello, las experiencias y herramientas presentes en el entorno

del estudiante deben aprovecharse dentro del aula para favorecer aprendizajes más cercanos a su realidad. En este sentido, el docente debe adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades y realidades de sus alumnos para favorecer una enseñanza más cercana y contextualizada.

En conclusión, la formación docente requiere impulsar metodologías activas, reflexión crítica y acompañamiento pedagógico que permitan a los futuros maestros desarrollar una práctica más humana, creativa y comprometida con la transformación educativa y las necesidades de su contexto.

María de la Luz Sustaita Piñón.

Es Licenciada en Ciencias Naturales y Maestra en Docencia por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Profesora de Física y Química de secundaria y de nivel superior en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Autora de artículos académicos.





Prácticas restaurativas para erradicar el acoso escolar y fortalecer la mediación de conflictos en las instituciones educativas

Mirna Azucena Castro Elizondo

El acoso escolar o bullying representa una de las problemáticas más complejas que enfrentan actualmente las instituciones educativas, debido a las repercusiones emocionales, sociales y académicas que genera en los estudiantes. Más que un problema disciplinario aislado, constituye un fenómeno social que afecta la convivencia, el bienestar emocional y el rendimiento académico de quienes participan directa o indirectamente en estas situaciones.

Arreola-Olivarría et al., (2025), menciona “que un clima escolar positivo es un factor clave para fomentar el desarrollo moral y prevenir el acoso entre pares en estudiantes de educación secundaria” (párr.1).



En este sentido, las escuelas tienen el compromiso de promover estrategias preventivas y restaurativas que permitan atender los conflictos de manera pacífica y formativa. La educación actual exige pasar de modelos basados únicamente en sanciones a enfoques centrados en

la mediación, el diálogo y la construcción de una convivencia escolar armónica. La mediación escolar no solo contribuye a resolver conflictos, sino que también fortalece las habilidades socioemocionales de los estudiantes y fomenta una cultura de paz dentro de la comunidad educativa.

El acoso escolar y sus principales manifestaciones

El acoso escolar puede presentarse de diferentes formas según el tipo de agresión ejercida. Entre las más frecuentes destacan el maltrato físico, verbal, psicológico, social, sexual, cibernético y discriminatorio. Estas conductas suelen manifestarse mediante golpes, insultos, amenazas, exclusión social, difusión de rumores o agresiones a través de redes sociales y plataformas digitales.

Las consecuencias del acoso escolar son profundas, ya que afectan la autoestima, la seguridad emocional y el desarrollo integral de las víctimas. Estudios recientes señalan que constituye un factor de riesgo para la ansiedad, la depresión y otros problemas de salud mental en niños y adolescentes (Marcillo et al., 2025). Asimismo, la violencia escolar deteriora el clima institucional y limita las oportunidades de aprendizaje significativo.

Diagnóstico y prevención del entorno escolar

Antes de implementar estrategias de intervención, es indispensable realizar un diagnóstico del entorno escolar para identificar las causas, características y actores involucrados en las situaciones de violencia. El análisis del contexto permite conocer los espacios donde suelen presentarse conflictos, así como las dinámicas de convivencia entre estudiantes.

En este proceso, resulta fundamental establecer mecanismos de observación y seguimiento en áreas comunes como patios, pasillos, baños y alrededores de la escuela. Además, la creación de buzones de denuncia o espacios seguros de comunicación favorece que los estudiantes reporten situaciones de violencia sin temor a represalias.



La prevención debe trabajarse de manera permanente desde la práctica docente cotidiana. Promover valores universales, fortalecer el respeto por la diversidad y construir normas de convivencia junto con los estudiantes genera mayor sentido

de pertenencia y compromiso colectivo. Tamar (2005) señala que las estrategias preventivas implementadas por los docentes contribuyen significativamente a disminuir el maltrato escolar y fortalecer ambientes de aprendizaje seguros.

La mediación escolar como estrategia restaurativa

La mediación escolar constituye una herramienta pedagógica orientada a la solución pacífica de conflictos mediante la intervención de un tercero neutral que facilita el diálogo y la búsqueda de acuerdos. Este proceso favorece la escucha activa, la empatía y la comunicación asertiva entre los estudiantes.

La mediación entre pares representa una de las estrategias más efectivas dentro de las instituciones educativas, ya que permite formar líderes positivos capaces de promover la convivencia armónica en el aula. Los estudiantes mediadores pueden colaborar en la resolución de conflictos menores relacionados con malentendidos, insultos o exclusión social.

De acuerdo con Caycedo y Coconubo, N. (2016), la mediación escolar tiene como finalidad prevenir la violencia, mejorar el clima dentro de las aulas y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos. Asimismo, Jordán, et al. (2021) destacan que las prácticas de mediación contribuyen a disminuir los niveles de violencia escolar y favorecen relaciones más respetuosas entre estudiantes.

No obstante, es importante reconocer que existen situaciones graves, como violencia física severa, abuso sexual o acoso sistemático, que requieren la intervención inmediata de las autoridades escolares y organismos competentes. En estos casos, la mediación no sustituye los protocolos institucionales de protección.



Día Mundial contra el Bullying °Acoso Escolar



Restaurar la convivencia escolar

La erradicación del acoso escolar requiere implementar prácticas restaurativas que permitan reconstruir las relaciones afectadas y fortalecer la responsabilidad individual y colectiva. Los círculos de diálogo, por ejemplo, brindan espacios donde las víctimas pueden expresar cómo se sintieron y los agresores reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones.

Estas estrategias promueven la reparación del daño, la empatía y la reconstrucción de vínculos dentro de la comunidad

escolar. Más que castigar, se busca educar emocionalmente a los estudiantes para que desarrollen habilidades sociales que les permitan convivir de manera respetuosa y solidaria.

En este sentido, la escuela debe consolidarse como un espacio de formación humana donde los adolescentes aprendan a expresar sus emociones, resolver conflictos de forma pacífica y construir relaciones basadas en el respeto y la tolerancia.

Conclusiones

Erradicar el acoso escolar representa uno de los principales retos de la educación contemporánea. Para lograrlo, es necesario comprender que el bullying no solo afecta a quienes lo sufren directamente, sino que impacta la convivencia y el bienestar de toda la comunidad educativa.

La implementación de estrategias preventivas, restaurativas y de mediación escolar favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales indispensables para la vida. Asimismo, promover

ambientes escolares positivos fortalece la empatía, la comunicación y el respeto entre los estudiantes.

Finalmente, el papel del docente resulta fundamental en la construcción de una cultura de paz dentro de las escuelas. A través del acompañamiento, la escucha y la formación en valores, es posible contribuir a que los estudiantes se desarrollen en espacios seguros, inclusivos y libres de violencia.

Mirna Azucena Castro Elizondo

Cuenta con estudios de Licenciatura y Maestría en Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Catedrática de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" impartiendo las asignaturas de Desarrollo Socioemocional y Construcción Social de Género. Subdirectora en el nivel de Secundarias Generales con 50 años de servicio en el ámbito Educativo.





Leo, leo... la lectura como espejo, catalejo y virus

Alma Delia Coronado Villaseñor

Leer se ha percibido como una habilidad retadora: un proceso personal por el que todo individuo atraviesa, y en el que es puesto a prueba; es, sin duda, una separación entre la etapa de dependencia infantil con miras hacia la libertad; también puede definirse como un redescubrimiento del mundo. Por su naturaleza, esta adquisición no es lineal, aunque parezca imposible de entender que, aún en la adultez, existan individuos que no han logrado consolidarla.

Decodificar los signos y darles significado es una tarea sencilla cuando se posee una conciencia fonológica que, a su vez, es impulsada por aquel primer contexto que nos abraza. El hogar se convierte en ese promotor inicial que, mediante juegos de palabras, dichos y sonidos emotivos, va invitándonos a recorrer y reconocer nuestro primer vocabulario. La lectura es el resultado de todo ese camino previo que ha de recorrer el aprendiz.

Para Armijo (2019), “la lectura como derecho social conlleva la incorporación de todas y todos a la práctica de leer” (p. 240). Desde nuestras instituciones educativas, los y las docentes de todo el país impulsan incansablemente a los estudiantes a leer. Es un aprendizaje elemen-

tal en los programas del nivel básico, se convierte en un parámetro de control en la calidad educativa, en eje de evaluación durante las pruebas internacionales y, en cierta forma, da un estatus al alumnado al demostrar sus habilidades lectoras.

Esta perspectiva explica que nuestra labor es imparable: diseñamos estrategias, evaluamos los niveles de comprensión lectora, la fluidez, la pronunciación, visualizamos el éxito académico en aquellos quienes tienen el hábito adquirido a temprana edad, pero obviamos otras dimensiones: las emociones que se desplazan, las ideas que surgen, la cercanía con el autor o autora, la mejor forma de ensimismarse, de ausentarse, de quedar absortos, perdidos en el silencio. ¿Dónde ha quedado la lectura?





Mientras escribo, recuerdo las historias que he leído, los encuentros que he aceptado, las preguntas que surgieron después de descifrar el código; mientras escribo, recuerdo que leer ha logrado transformarme, me ha cautivado y me sigue permitiendo conectar con otros. La literatura sirve de catalejo —como menciona Miguel Salas, doctor en literatura y profesor, con quien coincidí en pensamientos—, y ese es el sentido humano, las conexiones mentales que aparecen como estrellas fugaces, la lectura nos posiciona donde queremos o merecemos estar, y nos catapulta a la permanencia y el legado.

Fuera de continuar exaltando la obligatoriedad, sugiero que seamos respetuosos de las decisiones lectoras que surjan, como menciona Daniel Pennac (1992): el que lee tiene derechos: el principal es no leer; saltarse páginas: si una parte se vuelve pesada o aburrida, se puede avanzar sin culpa; no terminar un libro: si la lectura no te atrapa, tienes la libertad de abandonarlo; el derecho a releer: volver a

leer un libro favorito; leer cualquier cosa: cualquier género es válido (revistas, cómics, folletos, novelas) siempre que disfrutes la experiencia; también al bovarismo: dejarse arrastrar, que la historia nos conmueva y nos identifiquemos con ella; uno de mis favoritos, leer en cualquier lugar; derecho a picotear un libro, leer fragmentos salteados o simplemente mirar. Asimismo, se nos invita a expresarnos, a ejercer el derecho a leer en voz alta: disfrutar de la sonoridad de las palabras y compartir, el derecho a callarnos y no tener que justificar nuestra lectura.

Desde el ser, nos reconocemos como seres lectores, que buscan incansablemente a sus pares, a sus cómplices, a quienes habremos de contagiar de ese virus benigno que es la lectura. Mientras pienso mi siguiente línea, entiendo que un docente no debería jamás “hacer que sus alumnos lean”; mientras pienso, comprendo que todos y todas tenemos el derecho a ejercer la lectura en libertad, para que así conectemos con las realidades en las que hemos decidido existir.

Mientras leo a otros autores, entiendo esa necesidad de definirnos, de acomodar a la lectura en un armario para que cumpla con los requisitos que le hemos impuesto: qué lectura es la adecuada, qué escritor o escritora deben ser leídos por su valioso aporte a la humanidad. Mientras los leo, entiendo que la lectura es un acto de conciencia, interpretación y transformación personal y social; como dice Wittgenstein, “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”.

Para concluir sugiero disfrutemos de ese proceso que, aunque debe ser medido por exigencias institucionales y evalua-

do con parámetros que a veces olvidan lo esencial, también debe ser motivado desde el afecto, compartido en comunidad y profundamente humanizado, porque la lectura no es únicamente una competencia que se acredita, sino un latido que nos hermana con otras voces, con otros tiempos, con otras formas de nombrar el mundo. La lectura es, en su sentido más íntimo y revolucionario, alma viva y libre que se niega a ser domesticada, que desborda cualquier medición y que nos recuerda, una y otra vez, que leer es también un acto de resistencia, de imaginación y de encuentro con nuestra propia humanidad.

Alma Delia Coronado Villaseñor

Es Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Ciencias de la Educación (inglés) y Licenciada en Educación Secundaria (español) por la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Experta en tecnología educativa, innovación y literatura. Docente en nivel básico y promotora de lectura (club LectorENS). Ponente en foros de Inteligencia Artificial y con investigaciones sobre IA en educación superior.





Vestidos de historia: el legado de la toga y el birrete en la generación 2022-2026

María Nieves Delgado Bazán

La graduación de la Generación Areté 2022-2026 de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" constituyó un momento de gran significado para la comunidad normalista. Más allá de la ceremonia, este acontecimiento recuperó una tradición académica cargada de simbolismo e historia.



Este acontecimiento no es un hecho aislado, es la continuación de un ritual que une el presente con tradiciones académicas de otras generaciones. Comprender la magnitud de este acontecimiento implica reconocer el significado de los símbolos que portan nuestros graduados; una vestimenta que representa el esfuerzo individual y se vuelve colectiva ante la sociedad.

Todo aquel que ha tenido el honor de graduarse recuerda el nerviosismo de la espera para recibir el diploma que acredita el fin de los estudios. En ese momento, lo único que nos diferencia de los invitados es vestir orgullosamente la toga y portar el birrete, símbolos que representan la culminación del esfuerzo de quienes concluyen una importante etapa de su vida. Tradicionalmente, la indumentaria en las graduaciones, a simple vista representan un logro académico; pero pocas veces nos preguntamos por el origen, la historia y el simbolismo de la tradición del uso de los mismos.

La toga es una capa larga que llega hasta los talones. Los antiguos romanos la usaban encima de la túnica interior como símbolo de ciudadanía en eventos for-

males y en ceremonias, confeccionándola originalmente con lana blanca. Con el tiempo, se convirtió en una insignia de prestigio y educación, debido a las variaciones pues su forma y dimensiones se modificaban de acuerdo con el rango y edad de quien la portaba (Real Academia Española, 2026).

Por otra parte, el birrete es un tocado que tiene una borla en la parte superior, con diferencias de la forma y color dependiendo de la institución y grado académico. Era utilizado por los ciudadanos libres en la antigüedad, tienen una forma cuadrada que representa los cuatro puntos cardinales o la forma de un libro abierto (Alexander's, 2024).

La borla es un adorno elaborado con hilos o cordones, anudado de un extremo a la parte superior del birrete; al igual que este, tiene variaciones de color dependiendo de la institución y el grado académico; durante la graduación el acto de mover la borla del derecho al izquierdo del birrete es el gesto simbólico que representa la transición formal de la condición de alumno a la de titulado (Alexander's, 2024).



Durante el siglo XII, los estudiantes y clérigos de las universidades británicas de Oxford y Cambridge utilizaban togas de lana para protegerse del frío en los edificios universitarios. Posteriormente solicitaron el uso de este atuendo, como vestimenta para sus graduados. (Alexander's, 2024; Cox, 2000).

El atuendo evolucionó; la toga pasó de ser un abrigo de lana para convertirse en un símbolo académico. Actualmente el código para las graduaciones varía dependiendo de la institución, aún se

mantiene su uso como simbolismo de la victoria por la finalización de un periodo de educación y la adquisición de nuevas responsabilidades.

Entre los siglos XII y XIII, en la Universidad de Bolonia, para obtener el título se otorgaba la Licentia Docendi que significa licencia para enseñar. Para alcanzar este grado, el alumno debía presentar dos exámenes: el primero era una prueba privada en la cual exponía los temas que eran señalados con anterioridad.





Para el segundo, de carácter público, la universidad se adornaba especialmente para la ocasión; el alumno vestía un hábito formal y regalaba otro a los profesores en señal de respeto.

Durante el acto, el alumno juraba respeto a la institución, mientras los profesores pronunciaban un discurso y participaban en un riguroso examen oral. La ceremonia culminaba cuando el archidiácono o el obispo declaraba galardonado al estudiante, quien recibía la Licentia Docendi (Cebreiros Álvarez, 2004).

La evolución de la antigua Licentia Docendi se refleja en el nacimiento del nor-

malismo mexicano y su formación docente. Las escuelas normales del país adoptaron la rigurosidad académica de las primeras universidades y la transformaron en el compromiso de la educación al servicio de la sociedad.

En 1912, al concluir el discurso del presidente William Howard Taft durante la graduación de la Marina de Estados Unidos, uno de los alumnos lanzó su birrete al aire en señal de alivio. Acto seguido, el resto de sus compañeros imitó el gesto, dando origen a la tradición de lanzarlo al aire, una acción que con el tiempo se convirtió en un ritual emblemático de victoria y satisfacción (Perales, 2024).





Actualmente, algunas escuelas y universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuentan con una normativa que regula las personas y los actos en los que puede utilizarse la toga, birrete y muceta. Las directrices incorporan las jerarquías, grados académicos y códigos de colores para la borla o botón del birrete para diferenciar las escuelas y facultades; cintas en la muceta (en la capa pequeña utilizada sobre el atuendo) en el caso de las personas que poseen más de un título o grado en diferentes escuelas. Destaca también el

uso de una venera de oro como accesorio para uso exclusivo del Rector (UNAM, 2026).

Así, desde la antigua Bolonia hasta los lineamientos de nuestras máximas casas de estudios, cada pieza y accesorio de la indumentaria académica de graduación cobra sentido. Toda la evolución histórica y formal converge ahora en un solo instante: el momento en que la Generación 2022-2026 de la Escuela Normal Superior dé el paso al frente para asumir el legado.



Cuando fueron llamados al presídium para recibir su documentación, cada paso simbolizó mucho más que la culminación de sus estudios: representó la aceptación de un compromiso histórico con la educación. Esa “licencia para enseñar” que nació en las universidades medievales será su realidad. La Normal Superior les entrega la estafeta de la enseñanza. El

rito ha concluido; pero la misión apenas comienza. Cada toga, cada birrete y cada borla representan la tradición académica y el compromiso de educar a las próximas generaciones.

¡Felicidades, maestros de la generación 2022-2026!

María Nieves Delgado Bazán

Es egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar por la Escuela Normal Miguel F. Martínez (2005), con maestrías en Psicopedagogía (2009) y Ciencias de la Educación (2015). Doctora en Educación por el Centro de Estudios Universitarios Xochicalco (2019). Experta en educación y gestión escolar. Actualmente es Directora de Preescolar Federal y Catedrática en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.





Vocación

Isaías Herrera Torres

I. Origen

El origen del término “vocación” se remite al latín vocatio, vocare que significa “llamado” o “invitación”: es la inclinación y preferencia de una persona a determinada actividad, oficio, carrera o estilo de vida. Entonces tener vocación es partir de la preferencia o gusto por hacer algo y tener aptitudes para llevarlo a cabo; es decir, estar seguro de la selección hecha y comprobar que aparte de interesarte puedes hacerlo; que se es bueno en eso y hasta te sale mejor que a otras personas.



La vocación en su origen tenía una connotación religiosa y era entendida como el llamado de Dios para realizar alguna tarea o para predicar su palabra.

En este tema te planteas ciertas interrogantes dicotómicas al respecto, como son:

La vocación ¿se nace con ella o se forma?; ¿es herencia o es elección?, es decir, ¿es vocación heredada o profesionalidad reflexiva?; ¿es llamado interno o influencia de otros? Además, Responde a las preguntas: ¿Quién soy?, ¿Qué me gusta hacer?, ¿Cuál es el propósito en mi vida?, ¿A dónde quiero llegar?

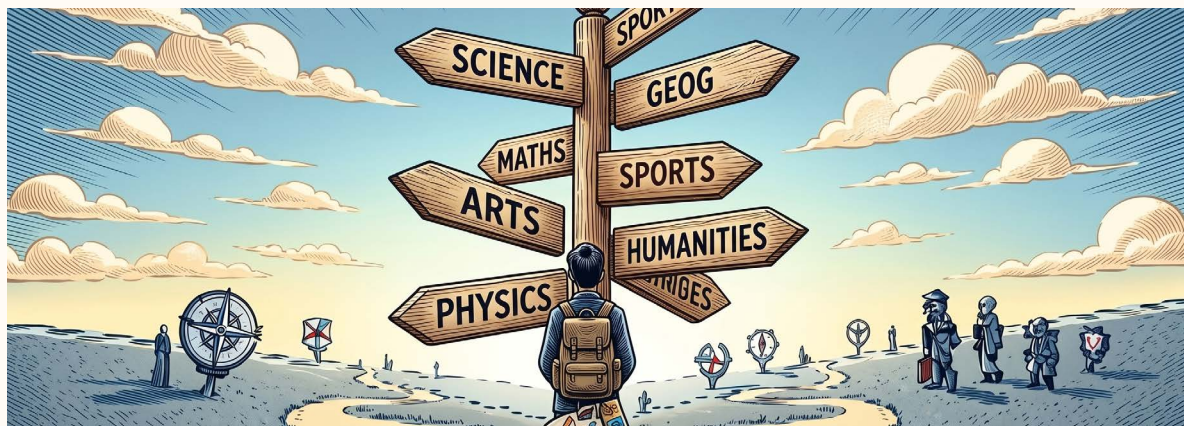
II. Preguntas frecuentes

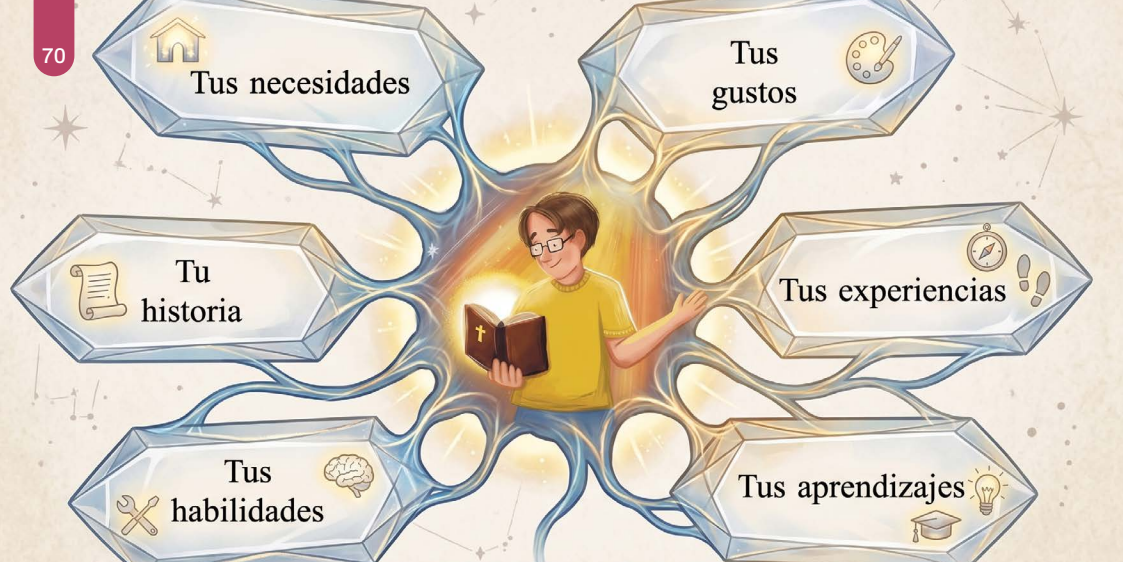
Estas son algunas de las que afloran más seguido:

¿Cómo descubrir mi vocación?, ¿Es normal cambiar de vocación?, ¿Qué puedo hacer si no siento vocación por nada?, ¿Es necesario tener una vocación para tener éxito?, ¿Puedo combinar diferentes tipos de vocación?, cada persona tiene completa libertad para buscar las respuestas.

Algunas afirmaciones que deberemos considerar antes de asumir una respuesta sobre vocación: a) La vocación no es un requisito previo e indispensable para entrar a una carrera, sino que es el resultado de un proceso formativo; b) La vocación no surge de forma repentina, se construye con el tiempo, se nutre de las experiencias, la madurez y una com-

prensión cada vez más profunda de la realidad; c) Es una motivación profunda que impulsa a la persona dedicada a hacer algo con pasión y compromiso; d) Es buscar la realización personal y encontrar sentido a su vida; e) Es realizar eso que nos gusta hacer por convicción; f) Es aquello en lo destacamos, porque hemos adquirido las destrezas necesarias, sentimos satisfacción y orgullo personal por realizarlo; g) La vocación puede ser descubierta a lo largo de la vida, pues es un proceso dinámico que evoluciona según cambian las necesidades, los intereses y grupo social donde participan las personas; está relacionada con los diferentes roles o contextos donde actúan los individuos, tales como: la religión, la educación, la salud, la política, la creatividad, entre otros.





En la formación inicial de una carrera, se debe proveer espacios de reflexión para que el estudiante transforme su “intuición” en una identidad profesional sólida. Pues algunos jóvenes eligen la carrera por “descarte” o por salida laboral, mientras que otros lo hacen por una visión idealizada.

Podemos pensar en una persona que ama cierta actividad, pero no tiene vocación, pues no destaca, no es eficaz o eficiente; por ejemplo, amo el fútbol, pero no tengo la técnica ni las aptitudes para ser un profesional. Eso suele pasar en muchos otros campos.

Según un estudio realizado en la Universidad de Stanford, las personas que sienten una verdadera vocación en su trabajo tienen más probabilidades de ser felices y exitosas en su carrera, que aquellas que

simplemente buscan un trabajo bien remunerado o prestigioso.

Está demostrado que las personas que siguen su vocación tienen una mayor motivación y compromiso en su trabajo, lo que les permite alcanzar sus metas con mayor facilidad y eficiencia.

En concreto tener vocación significa que la persona posee un deseo o inclinación para realizar cierta profesión, carrera o actividad. Es decir, alinea sus talentos, intereses y valores a ciertas actividades significativas.

La vocación es una guía para la vida que permite al individuo desarrollar sus habilidades y perseguir sus intereses, aparejados con el mundo del trabajo y el estudio, pero también con sus metas personales, aptitudes y gustos.



III. Tipos de vocación

1) Vocación religiosa: se refiere al “llamado” que siente una persona para dedicar su vida a la religión y servir a Dios; elige un estilo de vida dentro de la iglesia. Se dedica a la oración, predica la palabra de Dios mediante la biblia, asume el celibato, busca conseguir el perdón de sus pecados con la promesa de un “más allá”, lleno de recompensas y felicidad. En este grupo se encuentran: sacerdotes, monjas, misioneros, entre otros.

2)Vocación artística: es la inclinación de una persona hacia las artes, como la música, la pintura, la danza, el teatro, la arquitectura, entre otras.

3) Vocación científica: se muestra gran pasión por la investigación y el descubrimiento de nuevos conocimientos en áreas como: la biología, la física, la química, la medicina entre otras.

4)Vocación social: se refiere a la pasión por ayudar a los demás y trabajar en áreas como la asistencia social, defensora de derechos humanos, voluntariado en ONG's,

psicóloga, terapeuta, entre otras.

5) Vocación empresarial: se refiere a la inclinación de una persona hacia la gestión de empresas, creación de productos o servicios en los negocios.

6) Vocación deportiva: se trata de la pasión por el deporte y las actividades físicas, ya sea como deportista, entrenador, árbitro, atleta, gimnasta, etc.

7)Vocación política: se refiere a la inclinación de la persona hacia la participación en la política y toma de decisiones en beneficio de la sociedad, pueden ser: políticos, asesores, activistas, gobernantes.

8)Vocación militar: es la pasión puesta al servicio a la patria y defensa de la nación, ya sea en el ejército, marina o fuerza aérea.

9)Vocación humanitaria: se refiere a la dedicación para ayudar a las personas en situaciones de emergencia, como: accidentes, desastres naturales o conflictos armados.

10) Vocación ambiental: se trata de la pasión por la protección del medio ambiente, la conservación de flora y fauna de la naturaleza.

11) Vocación tecnológica: se refiere a la inclinación de la persona hacia la tecnología e innovación en áreas como: informática, la robótica, programación, ciberseguridad, inteligencia artificial, entre otras.

12) Vocación literaria: se refiere a la pasión por la escritura y la creación de obras literarias, como novelas, cuentos, poesía, entre otras.

13) Vocación culinaria: se refiere a la dedicación por la cocina, la creación de platillos y recetas innovadoras.

14) Vocación al servicio público: se refiere a la inclinación del sujeto por actividades en la comunidad y mejora de la calidad de vida de las personas en áreas como la administración pública, la justicia, la vigilancia, limpieza, entre otras.

15) Vocación emprendedora: se refiere a la pasión que tienen cier-

tos individuos para aplicar su capacidad y deseos en tener su propio negocio. Estas personas disfrutan de asumir riesgos y llevar adelante proyectos innovadores, como empresarios, comerciantes, otros.

16) Vocación creativa: se manifiesta en las personas que tienen facilidad para pensar de forma innovadora y generar ideas originales. Pueden trabajar en áreas como: la publicidad, el diseño gráfico, elaboración de programas, renovación de equipos o pensar en nuevos productos.

17) Vocación personal: se relaciona con el propósito vital de una persona, sus valores más profundos y cómo elige vivirlos. Ser padre o madre, guía espiritual, promotor de salud mental o calidad de vida.

18) Vocación docente: se refiere a la inclinación de una persona hacia la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otros. Los docentes disfrutan de compartir su sabiduría y ayudar a los estudiantes en el proceso de formación personal y adquisición de aprendizajes.





IV. Vocación docente

Los profesores como entes dedicados a la vocación docente no están ajenos a dilemas, predicamentos y problemáticas que ponen en juicio la identidad de su profesión, tales como:

- Asume la formación profesional como proyecto de vida o como apostolado (vocación como sacrificio, que descarta los derechos laborales y descuida del bienestar emocional).
- Se es profesor por vocación o porque no se tiene otra opción profesional.
- Establezco límites entre mis expectativas (grupos ideales, alumnos con hogares estables, aulas cómodas) y la realidad circundante (delincuencia, drogadicción, inestabilidad familiar, corrupción, denigración personal).
- Ante la crisis de valores sociales y avalancha tecnológica ¿cómo enfrento los desafíos contemporáneos? Con esfuerzo personal o mediante los colectivos docentes.
- Mi labor docente se resume a las actividades cognitivas, por tanto, dejo a un lado los vericuetos emocionales.
- Las herramientas pedagógicas que tengo son suficientes para evitar la frustración ante la presencia de alumnos con necesidades diferentes que requieren atención personalizada o requiero de actualización permanente en métodos y estrategias, así como apoyo de especialistas.
- Cuál es mi “compromiso” cuando me enfrento a un alumno que no quiere aprender o desafía mi autoridad; ¿el compromiso es con el conocimiento que enseño, con el sujeto que tengo enfrente, con el requerimiento social o con todos simultáneamente?



- Son óptimas las condiciones laborales donde ejerzo, pues son importantes para los directivos las dimensiones: afectivas, éticas y técnicas de mi profesión.
- El trabajo colaborativo se sustenta en las planeaciones institucionales derivadas de la autoevaluación y reflexión crítica sobre la labor docente.
- Las motivaciones intrínsecas te hacen más resistente al agotamiento, tales como: el placer por poseer conocimientos, el deseo de trabajar con niños/jóvenes, la satisfacción de ver los productos de aprendizaje de los alumnos, la búsqueda de una realización personal y autonomía profesional, entre otros.
- Las motivaciones extrínsecas te proporcionan estabilidad socio emocional, tales como: la seguridad laboral, acercamiento a la comunidad, vacaciones, el reconocimiento social, el salario, las óptimas condiciones del aula y apoyo de los directivos, entre otras.
- Tener voz propia y credibilidad en el relato de las experiencias áulicas, es decir, la capacidad de la narrativa de lo que sucede en el salón de clase. Cuando el maestro escribe o relata su práctica le da sentido a su trabajo, fortalece su identidad y se convierte en referente en las Reformas del currículo.

En resumen, la vocación es importante para las personas porque al tenerla: le permite vivir en sintonía con la vida, de manera plena y consciente, mantiene una actitud mental positiva y robusta.



La vocación no es un lujo, es una necesidad personal que va más allá de tener un salario para cubrir las necesidades básicas; es encontrar el propósito que nutre tu salud espiritual, desempeñando aquello que te gusta y haces con sutil pasión.

La vocación docente es un acto de identidad que implica una disposición ética que se reformula día a día, mediante la reflexión sobre el impacto que las palabras y acciones tienen en la vida de los otros.

El docente no sólo enseña “algo”, sino que enseña a “alguien” a ser libre y crítico dentro de su sociedad. Enseñar, es un acto humanista e intencional cuyo deseo se finca en los propósitos de: transmitir un legado cultural en un ambiente de libertad y ver al otro crecer con dignidad como persona.

El profesor con vocación deja de ser un “transmisor de datos” para convertirse en un actor social con capacidad intelectual transformadora.

Isaías Herrera Torres

Es Profesor de educación primaria (Normal Profr. Serafín Peña en Montemorelos); Profesor de educación secundaria con Especialidad en Física y Química (Normal Superior del Estado); bachillerato Preparatoria nocturna # 3 (UANL), Maestro en Educación Media con acentuación en Física y Química, Diplomado en Pedagogía (Universidad Anáhuac), Doctor en Filosofía (Facultad de Filosofía e Historia Habana, Cuba); y Doctor en Investigación e Innovación Educativas (Escuela de Posgrado de la ENSE en colaboración con la Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Barcelona).





Cambiar el chip: la evaluación como aliada (y no como tortura)

Rodolfo Alvarado García

Evaluar no es perseguir el error, sino garantizar el éxito del aprendizaje. Si logramos transformar la evaluación de una carga burocrática en una práctica compartida, el docente ahorra tiempo, el alumno gana autonomía y las familias se convierten en las mejores aliadas del aula. Un recorrido necesario para humanizar la educación.

La evaluación constituye uno de los pilares fundamentales de cualquier sistema educativo. Sin embargo, a pesar de su indiscutible relevancia, suele ser una de las actividades menos valoradas y más temidas tanto por docentes como por estudiantes. ¿Por qué ocurre esto? Principalmente, porque durante décadas la evaluación se ha asociado de manera casi exclusiva con la calificación, el control, la fiscalización o, en el peor de los casos, la sanción. Cuando la evaluación se reduce a un número o a una etiqueta, pierde su alma.

Hablar de evaluación en el siglo XXI nos obliga a mirar más allá de la burocracia y reconocer su verdadero potencial pedagógico. Evaluar no significa únicamente asignar una nota al final de un periodo académico o determinar de forma vertical si un estudiante aprobó o reprobó una asignatura. Gracias a ella, es posible tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en la realidad, no en la suposición.

Independientemente del nivel educativo en el que nos encontremos, ya sea la educación inicial o los posgrados universitarios, este proceso permite verificar si los objetivos de aprendizaje se están alcanzando y si las estrategias didácticas que implementamos en el aula están dando los frutos esperados. Por ello, lejos de ser un trámite, es el motor que garantiza la calidad educativa.

Lamentablemente, en el día a día de las instituciones, muchos profesores perciben la evaluación como una pesada tarea administrativa que drena su tiempo y energía. Esta percepción, aunque comprensible debido a las exigencias del sistema, limita severamente el potencial transformador de la escuela. Cuando el colectivo docente comprende que evaluar es una oportunidad para conocer mejor a sus alumnos y perfeccionar su propia práctica, el chip cambia por completo: la evaluación deja de ser una obligación impuesta y se convierte en una herramienta de crecimiento profesional y de disfrute.





Un proceso donde todos ganan

Para que la evaluación realmente transforme la escuela, debe dejar de ser un monólogo del docente y convertirse en un diálogo coral. Cuando se implementa

con un enfoque constructivo, beneficia de manera directa a todos los actores del ecosistema educativo:

- Para los docentes funciona como un espejo, refleja fielmente la efectividad de sus estrategias de enseñanza. Proporciona datos en tiempo real para realizar ajustes oportunos, cambiar el rumbo si una lección no funcionó y diseñar experiencias de aprendizaje mucho más significativas, reduciendo el desgaste y la frustración de “explicar lo mismo cien veces”.
- Para los estudiantes representa una brújula indispensable para reconocer sus propios avances, identificar qué barreras los están frenando y asumir un papel activo y responsable en su formación. Una evaluación justa y clara fomenta la autonomía, disminuye la ansiedad escolar y enseña que el error no es el final del camino, sino la primera materia prima del aprendizaje.
- Para las familias ofrece una ventana transparente y comprensible al progreso académico y formativo de sus hijos. Más allá de un boletín de calificaciones a fin de mes, les permite conocer cuáles son las fortalezas reales de los jóvenes y en qué áreas necesitan apoyo, lo que propicia una colaboración estrecha, empática y coordinada entre la escuela y el hogar.

Cuando la evaluación se convierte en un puente de comunicación y deja de ser un muro de Berlín entre el docente y el alumno, el aula se transforma en un espacio seguro para aprender.



La evaluación formativa: el arte de acompañar en tiempo real

En los últimos años, la evaluación formativa ha cobrado un protagonismo histórico. A diferencia de la evaluación sumativa, que se centra de manera primordial en la foto final (el examen de cierre), la evaluación formativa busca obtener radiogra-

fías constantes del proceso. Su propósito es intervenir a tiempo para asegurar que el resultado sea exitoso. En este enfoque, la retroalimentación o feedback es el corazón del sistema.

Competencias y la caja de herramientas *Evaluar competencias para la vida real*

El mundo actual ya no premia a las personas solo por lo que saben, sino por lo que son capaces de hacer con aquello que saben. Desde el enfoque de competencias, la evaluación debe valorar la capacidad de los estudiantes para movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada para resolver problemas del entorno real.

Evaluar competencias implica diseñar situaciones auténticas y contextualizadas. No se puede medir la capacidad de debate de un alumno con un examen de opción múltiple, como tampoco se puede evaluar su pensamiento crítico pidiéndole que memorice una definición.

Por ello, una evaluación moderna requiere recoger múltiples evidencias: desde proyectos integradores, ensayos y porta-

folios, hasta debates, estudios de caso y simulaciones prácticas.

Para lograr una visión completa y fidedigna de este proceso, es fundamental triangular tres dimensiones de la evaluación:

Autoevaluación: El estudiante reflexiona críticamente sobre su propio desempeño y toma conciencia de su proceso de aprendizaje.

Coevaluación: Los estudiantes se evalúan entre pares, lo que fomenta la responsabilidad compartida, la empatía y el respeto.

Heteroevaluación: La valoración que realiza el docente u otros agentes externos para certificar los logros pedagógicos.





Desarmando el caos: medios, técnicas e instrumentos

Uno de los dolores de cabeza más comunes en las salas de profesores es la confusión conceptual al momento de planificar la evaluación. **Para diseñar un proceso justo y transparente, es vital que directivos y docentes manejen el mismo idioma técnico y distingan con claridad sus tres componentes esenciales: los medios, las técnicas y los instrumentos.**

En primer lugar, encontramos los medios de evaluación, que responden a la pregunta “¿Qué entrega el alumno?”. Estos corresponden a las evidencias físicas y digitales que los estudiantes generan para demostrar lo aprendido. En el aula moderna, un medio va mucho más allá de una hoja de examen; incluye formatos dinámicos y creativos como la grabación de un podcast, la redacción de un ensayo escrito, la construcción de una maqueta, la defensa de una exposición oral o la curación de un portafolio digital de evidencias.

En segundo lugar, se ubican las técnicas

de evaluación, las cuales responden a la pregunta “¿Cómo se va a recoger la información?”. Estas representan el procedimiento o método que el docente decide utilizar para observar y analizar el desempeño del estudiante mientras crea o expone sus productos. Entre las técnicas más efectivas para el enfoque por competencias se encuentran la observación directa en el aula, el debate grupal, la entrevista estructurada y el análisis documental de los trabajos presentados.

Por último, el engranaje se completa con los instrumentos de evaluación, que responden a la pregunta “¿Con qué herramientas se va a registrar y valorar la información?”. Los instrumentos son el soporte físico o digital concreto que el maestro emplea para plasmar los criterios de éxito y medir los logros de manera objetiva. Ejemplos de estas herramientas son las listas de cotejo, las escalas de estimación, los cuestionarios de preguntas abiertas y, de forma muy especial, las rúbricas analíticas, que se han convertido en la estrella de la evaluación formativa.

Tecnología y el disfrute profesional

Tecnología y evaluación: El copiloto necesario

Las herramientas digitales han venido a liberar al maestro de las tareas repetitivas para que pueda concentrarse en lo verdaderamente humano: acompañar. Plataformas interactivas como Nearpod, Mentimeter o las suites de gestión educativa permiten diseñar actividades interactivas que pueden evaluar a nivel formativo y obtener analíticas de datos en tiempo real.

Imaginemos una clase donde, a mitad de la explicación, el docente lanza una pregunta a través de una pantalla y descubre al instante que el 70% del grupo tiene la

misma confusión. La tecnología permite al docente ajustar su estrategia pedagógica de manera inmediata en ese mismo segundo, en lugar de enterarse dos semanas después al corregir los exámenes en su casa. El uso de rúbricas digitales agiliza este proceso, permitiendo evaluar competencias complejas (como la comunicación asertiva o el trabajo colaborativo) de forma transparente, rápida y libre de sesgos.



La evaluación como experiencia de disfrute profesional

El cambio más urgente que debemos provocar en la cultura escolar es de carácter emocional. Necesitamos transitar del sufrimiento al disfrute evaluativo. Cuando un docente entiende que cada evidencia de aprendizaje que revisa no es un papel aburrido que llenar de marcas rojas, sino el fragmento de una historia de esfuerzo, resiliencia y evolución de un ser humano,

el cansancio se transforma en orgullo.

La evaluación deja de ser un hito estresante que interrumpe las clases para convertirse en el latido constante del aula. Es una práctica permanente de observación amorosa, reflexión profunda y mejora continua.

Reflexiones finales

La evaluación es mucho más que el acto de rellenar un acta de calificaciones para el directivo o la secretaría de educación. Es un proceso ético, pedagógico y pro-

fundamente humano. Su impacto modela la autoestima de los estudiantes, define el rumbo estratégico de los directivos e involucra el corazón de las familias.





Como señalaba con lucidez el filósofo Fernando Savater, la educación debe orientarse hacia la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables. Desde esta óptica, la evaluación jamás podrá ser un mecanismo de control o sometimiento; debe ser la mano que impulsa y sostiene el potencial de las personas. Cuando las escuelas comiencen a vivir la evalua-

ción como una oportunidad compartida para aprender y transformar, habremos garantizado, por fin, el verdadero derecho a una educación de calidad. El reto está en nuestras manos.

¿Nos atrevemos a dar el salto del control al acompañamiento?

Rodolfo Alvarado García

Es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Geografía por la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Doctor en Ciencias de la Educación, con una sólida trayectoria dedicada a la formación integral y la innovación académica. Actualmente es Jefe del Departamento de Personal y Servicios de la ENSMSG.



Referencias

- Academic Apparel. ((s.f)). Cap and gown history. Obtenido de <https://www.academicapparel.com/caps/cap-gown-history.html>.
- Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica. Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, núm. 45, pp. 11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Alexander's. (2 de enero de 2024). Alexander's. Obtenido de Conoce la historia e importancia de la toga y el birrete: <https://alexanders.com.mx/blog/conoce-la-historia-e-importancia-de-la-toga-y-el-birrete/>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Aranda, Sandra. (2025). Llamado: Fe y vocación: No tienes que elegir. Spanish Edition.
- Armijo, S. (2019). Políticas públicas en torno al fomento lector y personas en situación de discapacidad: una aproximación a la lectura estética inclusiva en Chile. [The public policies around the promotion of reading and people with disability: an approach to inclusive esthetic reading in Chile]. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 239-260. <https://n9.cl/onof2>
- Arreola-Olivarría, Claudia Gabriela, Valdés-Cuervo, Angel Alberto, Morales-Álvarez, Agustín, Díaz-Vargas, Luis Alberto, & Chaidez-Villalobos, Ileana Danae. (2025). Clima social escolar y acoso hacia pares en adolescentes. El rol mediador de la compasión. *Emerging trends in education (México, Villahermosa)*, 8(15), 49-64. Epub 01 de julio de 2025. <https://doi.org/10.19136/etie.v8n15.6327>
- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. Holt, Rinehart y Winston.
- Auxiliadora Sánchez, Josefina. (2025). *Del Asistencialismo al Humanismo: Un Camino Ético para Profesionales de la Salud: Crítica y Deber Moral*. Colectivo Sociosanitario.
- Ávila López, Gerardo. (2025). Empleados o profesionales de la educación: Una mirada crítica a la educación. Spanish Edition.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Invierta su aula: llegue a todos los estudiantes de todas las clases, todos los días*.
- Boddington, P. (2027). *Ética de la IA. Libro de texto. Inteligencia artificial. Fundamentos, teoría y algoritmos*, ed. Springer. Universidad de Londres Occidental. Londres.
- Bolio y Arciniega, E.; Aparico Castillo R.; et al. (2021). *Sigue Tu Vocación. Producciones sin sentido común*, S.A. de C.V.
- Briones Vázquez, Abraham. (2025). *Descubre tu vocación: Manual de autoconocimiento y exploración profesional* Spanish Edition.
- Briseño R., Josefina y Onofre S. Jaqueline. (2018). *Orientación educativa*. Pearson.
- Caycedo Guio, R. y Coconubo N. (2016). La mediación como una solución alternativa en la violencia escolar. *Investigaciones Andina*, vol. 18, núm. 33, pp. 1729-1750, 2016 <https://www.redalyc.org/journal/2390/239053104009/html/>
- Cebreiros Álvarez, E. (8 de 2004). LA"LICENTIADOCENDr': COMIENZOy DESARROLLO DELACARRERAUNIVERSITARIA. Obtenido de Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña: <chrome-extension://efaidnbmnfnkqjpcjpcglcfindmkaj/https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/c8187cdd-4440-4c92-ba22-05e5f736ab95/content>
- CIEES. (2023). *Marco específico para la evaluación institucional*. ANUIES. CDMX.

- Cox, N. (2000). Historia de la vestimenta académica. Obtenido de Vestimenta académica temprana: <https://www.academicapparel.com/caps/Early-Academic-Dress.html>
- Croda, Jorge. (2025) Best of Me: Vocación y Propósito: Decidir quién ser y qué dar al mundo.
- Crouzel, Cecilia M. (2025). Desplegando la vocación desde el aula: Ideas y actividades para profesionales, docentes y directivos. Spanish Edition.
- Cruz Lagara, César. (2026). Cómo descubrir mi vocación: Guía práctica y dinámica para elegir tu camino en el mundo académico, profesional y laboral. Edición Kindle
- De Luna, Ángel. (2025). Descubre tu Vocación. Spanish Edition.
- DGESuM. Planes de Estudio 2022. ANEXO 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Capturado en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- DGESuM. Planes de Estudio 2022. ANEXO 14. Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la física. Capturado en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/JLoCNOzRGB-ANEXO_14_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- DGESuM. Planes de Estudio 2022. ANEXO 16. Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la química. Capturado en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/wYvMxkhqIk-ANEXO_16_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2006). La práctica educativa: Un enfoque crítico. McGraw-Hill.
- Eger, E. (2020). En Auschwitz no había Prozac: 12 consejos de una sobreviviente para curar tus heridas y vivir en libertad. Planeta.
- Fernández-Rubio, C. M., & Simeón-Aguirre, A. M. (2024). Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: una revisión sistemática. *EPISTEME KOINONIA*, 7(1), 57–72. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711>
- Frankl, V. E. (2018). El hombre en busca de sentido. Herder.
- Freire, P. (1993). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Freud, S. (2021). Psicopatología de la vida cotidiana. Alianza Editorial.
- García Sánchez, Arturo. (2026). El ABC de elegir tu carrera y ejercer con éxito. Spanish Edition.
- H. Congreso del Estado de Nuevo León. (2026). Ley de Educación para el Estado de Nuevo León. https://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_educacion_para_el_estado_de_nuevo_leon/
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vols. I y II). Taurus.
- Holland, John L. (2014). La Elección Vocacional: Teoría de las carreras. Trillas
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Cooperación y competencia: teoría e investigación.
- Jordán Buenaño, Jeanette Elizabeth, Jiménez Sánchez, Álvaro, & López Paredes, María Alexandra. (2021). Violencia y mediación escolar en adolescentes ecuatorianos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00033. Epub 11 de junio de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2656>
- Khan, S. (2024). Brave new words: How AI will revolutionize education (and why

- that's a good thing). Viking.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). PBL estándar de oro: elementos esenciales del diseño de proyectos.
- López, V. (2026). ¿Qué es un LLM en IA? 11 de mayo de 2026. Consultado de Qué son los LLM y cómo funciona en IA
- Marcillo, Cecilia del Carmen, Bauz Veintimilla, Alejandra Saraí, Cifuentes Tipantaxi, Sofía Belén, & Venegas Cueva, Ailén. (2025). El bullying escolar como factor de riesgo para la salud emocional de estudiante de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2), e502036. Epub 15 de febrero de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13257176>
- Mena Seiffert, René; Zubietta Peniche Pablo A., et ál. (2019). *Felicidad Profesional: Logra la mejor versión de ti*. Spanish Edition.
- Mercado Dávila, Ricardo. (2013). *Orientación Vocacional*.
- Micheletti, Manuel. (2025). *El Trabajo como Vocación: Encontrar Sentido en la Era del Burnout*. Spanish Edition.
- Microsoft Copilot. (2026). Microsoft Copilot: Your AI Companion. <https://copilot.microsoft.com/chats/CMY9JBT3J5vte7dqHcgBU>
- Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Los derechos del lector. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/encuentros-lectores-apreciaciones-sobre-mediacion-lectora/derechos-lector>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mollick, E. (2024). *Cointeligencia: Cómo usar la IA para vivir y trabajar mejor*. Conecta.
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó.
- Montoya Flores, J. F., Toledano Pérez, M., García López, E. D., Téllez Rivera, E., & Hermosillo Durán, C. (2024). *Evaluación formativa en el aula: Fundamentos para transformar prácticas educativas en la escuela (1ª ed.)*. Instituto Hidalguense de Educación.
- Muñoz Colunga, A. (2025). *Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Hallazgos de la ENIAG 2025 y el Diagnóstico IA en IES 2025 del OIIAES*. Consultado de Normatividad y evaluación, el impacto y desafíos de la IA Generativa en las universidades - Portal TIC UNAM
- Ochoa Virgen, Susana. (2025). *Identificando Mi Vocación Profesional*. Spanish Edition.
- Perales, S. (julio de 2024). Obtenido de ¿Por qué se usa la toga y el birrete en las graduaciones?: <https://oem.com.mx/elsoldeparral/tendencias/por-que-se-usa-la-toga-y-el-birrete-en-las-graduaciones-13363415>
- Real Academia Española. (24 de junio de 2026). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Toga: <https://dle.rae.es/toga>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rodríguez-Mena, M. (2005). *El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Experiencias en el aula*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Rojas Risco Demósten. (2026). *Hacia tu éxito vocacional: El 50% de tu felicidad*. Spanish Edition.
- Sanmartí Puig, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*, ed. Graó, Barcelona.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Schneider, S. (2021). *Inteligencia artificial: Una exploración filosófica sobre el futuro*

- de la mente y la conciencia. Koan.
- Schön, D. (1987). *Educar al profesional reflexivo*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia.
- SECIHTI y ATDT. (2026). *Principios de Chapultepec: Declaración de ética y buenas prácticas para el uso y desarrollo de la Inteligencia Artificial*. Gobierno de México. https://seciht.mx/wp-content/uploads/2026/02/Principios_Chapultepec_F.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química*. Plan de estudios 2022. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. En Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2025a). *Planeación didáctica*. Consejo Técnico Escolar. Ciclo Escolar 2025-2026. Dirección General de Desarrollo Curricular y Política de Educación Inicial. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t1_orgcompleta_insumo1.pdf
- SEP. (2025b). *Usos y percepciones sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior mexicana: Encuesta Nacional [ENIAG 2025]*. Gobierno de México.
- Sigman, M., & Bilinkis, S. (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Debate.
- Simoneau, R. (2019). La evaluación institucional: Conceptos teóricos. *Revista ANUIES. Nueva época* año LXIX, núm. 79. CDMX.
- Smith, R. (1994). *Ciclo reflexivo en la formación docente*. Routledge.
- Tamar, Flavia. (2005). Child Bullying at School: Strategies Implemented by Teachers Inside the School. *Psyke (Santiago)*, 14(1), 211-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100016>
- UNAM. (25 de junio de 2026). *Acerca de la UNAM*. Obtenido de Toga: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/identidad-unam/toga>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO.
- UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. UNESCO.
- Valzacchi, J. A. R. y Delauro, M. (2026). *Evaluación auténtica en tiempos de algoritmos*, Libro digital. Buenos Aires.
- Vega, Hans. (2024) *Ciencia y Arte de Construir tu Vocación 7 Pasos para Elegir Carrera*. Spanish Edition.
- Villarreal, P. (2024). *Inteligencia artificial: El nuevo cerebro electrónico*. Ariel.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Mir.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Enseñanza reflexiva: una introducción*. Lawrence Erlbaum Associates.