

DIÁLOGOS MULTIDISCIPLINARIOS:

— educación, cultura y comunidad —

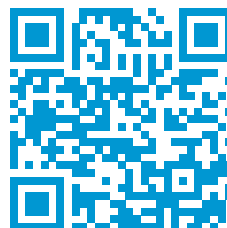


Diálogos multidisciplinares:
educación, cultura y comunidad



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.340](https://doi.org/10.52501/cc.340)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Diálogos multidisciplinares: educación, cultura y comunidad

Cristina Baeza Vera
Maribel Flores Zaragoza
Claudia Nelly Aguirre Carreón



Diálogos multidisciplinares : educación, cultura y comunidad / coordinadoras Cristina Baeza Vera, Maribel Flores Zaragoza, Claudia Nelly Aguirre Carreón.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.(Colección Ciencia e Investigación).

217 páginas : fotografías ; 23 × 16.5 centímetros

ISBN: 978-968-9738-09-1

DOI: 10.52501/cc.340

1. Sociología de la educación. 2. Pedagogía crítica 3. Tecnología educativa. I. Baeza Vera, Cristina, coordinadora. II. Flores Zaragoza, Maribel, coordinadora. III. Aguirre Carreón, Claudia Nelly, coordinadora.

LC: 191.8.M6 D53

Dewey: 370.93 D53

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a las autoras D.R. © [nombres y apellidos], 2023. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
📧 comunicacioncientificapublicaciones 📧 @ ComunidadCient2

ISBN: 978-968-9738-09-1

DOI: 10.52501/cc.340



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.340>

Índice

<i>Introducción</i> , Cristina Baeza Vera, Maribel Flores Zaragoza, Claudia Nelly Aguirre Carreón	11
---	----

EJE 1: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

1 Fortaleciendo la enseñanza: la influencia de la pedagogía crítica, <i>Angel Armando Martínez García</i>	23
2 Disponibilidad léxica en los alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila: elementos asociados a la educación financiera, <i>Norma Hernández Urquidi, Beatriz Liliana De Ita Rubio</i>	33
3 Profesionalización docente e interés del profesorado en programas de capacitación en entornos universitarios, <i>Sergio Abel Sánchez Lomelí, Rolando Picos Bovio, Mireya Sandoval Aspront</i>	45
4 Perfil del supervisor de prácticas profesionales de psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la Universidad	

Autónoma de Nuevo León, México, <i>Perla Viviana Ramírez Figueroa</i>	59
5 Análisis de la efectividad de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil en el bachillerato, <i>Laura Nelly Ruiz Luna</i>	69

EJE 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

6 Desarrollo de un sistema informático sustentable económicamente para el aprendizaje y enseñanza de programación orientada a la robótica educativa en educación básica y media superior, <i>Pablo Cesar Pérez Medina, Guadalupe Maribel Hernández Muñoz</i>	81
7 Integración de la realidad aumentada en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: Mapeo de literatura (2020-2025), <i>Arlene Portugal-Toro, Ruth Montes-Martinez, Irma Pérez Casillas</i>	93

EJE 3: LECTURA, COMUNIDAD Y FORMACIÓN CULTURAL

8 Lecturas cercanas: estrategias para fomentar el hábito lector en estudiantes de bachillerato, <i>Karla Sofía de la Paz Romo</i>	109
9 El club de lectura como un acto performático: estudio de caso de la librería Los Librakos, <i>Gustavo Ulises Méndez Martínez</i>	119
10 Panorama actual de los géneros literarios en la formación universitaria: hacia un estado de la cuestión, <i>Josué Randú Salazar Hernández</i>	129

- 11 Lenguas ficticias: análisis de las propuestas lingüísticas de J. R. R. Tolkien y G. R. R. Martin, *Martín Uriel Cruz Garza* 141

EJE 4: GÉNERO, LITERATURA Y REPRESENTACIONES

- 12 Nociones de amor romántico en las estudiantes de letras españolas según la caracterización feminista de Marcela Lagarde, *Marcela Guzmán Acosta* 157
- 13 Las maestras ilustres de Coahuila: los ideales del magisterio desde la escritura de mujeres en el México posrevolucionario, *Eugenia Flores Soria*. 169
- 14 El canto del alabado en la poética de Mary Grueso Romero: resistencia y fuga en clave feminista, *Elsa Lucía Tamez Aguirre* . 181
- 15 La influencia de la heroína del cuento de hadas en las ficciones del siglo XXI, *Zeferino Moreno Corrales*. 191
- Sobre los autores* 205

Introducción



CRISTINA BAEZA VERA*

MARIBEL FLORES ZARAGOZA**

CLAUDIA NELLY AGUIRRE CARREÓN***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.00.01>

La investigación es una herramienta para interpretar los fenómenos sociales, descubrir las interrelaciones existentes entre las ideas y los hechos, y encontrar respuestas y alternativas que posibiliten un mayor desarrollo en todos los campos del conocimiento. La intención de este libro es dar apertura a un conversatorio entre investigadoras e investigadores sociales a partir de los interesantes hallazgos y propuestas que desde el ámbito de la educación y la cultura aquí se presentan, de allí que se titule *Diálogos multidisciplinares: educación cultura y comunidad*.

Los grandes retos contemporáneos, como la desigualdad, el aprendizaje, el acceso a la cultura, desarrollo económico y bienestar están entrelazados. Abordarlos de manera interdisciplinaria significa tender puentes entre saberes, escuchar múltiples voces y reconocer que las respuestas brotan en el espacio donde se encuentran la poesía y la estadística, la ética y la ingeniería, la historia y la biología. Solo así podemos comprender la complejidad humana y, con ella, imaginar soluciones más justas, creativas y sostenibles para los desafíos de nuestro tiempo.

* Maestra en Ciencias con especialidad en Educación. Coordinación del área de soporte pedagógico en la Dirección de Sistema de Estudios de Licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1157-9313> ; correo electrónico: cristina.baezavr@uanl.edu.mx

** Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación. Directora de proyectos tecnológico-educativos en la iniciativa privada, México. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-0585-558X>

*** Maestra en Educación. Asesora académica en el Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8049-4528>

El volumen está organizado en cuatro ejes que señalan los diferentes rumbos del diálogo académico que se pretende propiciar. El primero denominado “Pedagogía crítica y formación docente” reúne cinco estudios orientados a resaltar la importancia de transformar las prácticas en el aula para asumir principios emancipadores donde el diálogo y la acción colectiva sean los ejes de la formación de los estudiantes, así como adoptar estos nuevos paradigmas también en la formación de los docentes. En el segundo eje, el análisis se orienta hacia las “Metodologías activas y la tecnología educativa” que ofrecen alternativas para formar a los alumnos utilizando herramientas de vanguardia que favorecen el aprendizaje y los preparan para asumir los vertiginosos cambios del mundo actual.

En el tercero de los ejes hay un claro acercamiento a la relación existente entre la investigación educativa y cultural, y la vida de la comunidad. Bajo la denominación de “Lectura, comunidad y formación cultural” se reúnen cuatro investigaciones orientadas a analizar estrategias de fomento de la lectura en diversos ámbitos educativos y comunitarios, así como los alcances de los análisis literarios y lingüísticos en la formación universitaria. Por último, en el eje “Género, literatura y representaciones” cuatro investigaciones sustentadas en estudios de género, muestran con claridad cómo los textos literarios expresan los valores, así como los anhelos de los autores, en este caso en particular, desde una perspectiva feminista, liberadora de ataduras y prejuicios sociales.

Eje 1: Pedagogía crítica y formación docente

En el capítulo “Fortaleciendo la enseñanza: la influencia de la pedagogía crítica” el investigador Angel Armando Martínez García expone de una forma muy clara la relación existente entre la implementación de enfoques pedagógicos transformadores y el desarrollo de habilidades críticas tanto en docentes como estudiantes de educación media superior. Este estudio realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León es de tipo cualitativo-documental, a partir de un análisis crítico-interpretativo contrasta los fundamentos de la pedagogía crítica con evidencias empíricas de su aplicación en las aulas.

El autor plantea la necesidad de superar los modelos tecnocráticos predominantes y transformar las prácticas para contribuir a formar a los estudiantes como agentes de cambio en la sociedad. Una de las alternativas que menciona es la de fortalecer la formación de los docentes para que favorezcan el diálogo, la visión crítica y la acción transformadora. Finalmente, entre sus conclusiones hace resaltar el valor de la pedagogía crítica como un instrumento para consolidar una educación comprometida con un desarrollo social más justo e inclusivo.

Dentro de este mismo eje, el capítulo “Disponibilidad léxica en los alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila: elementos asociados a la educación financiera” desarrollado por Norma Hernández Urquidi y Beatriz Liliana de Ita Rubio expone los resultados de un estudio de disponibilidad léxica realizado con alumnos normalistas con la intención de identificar el vocabulario activo que manejan en cuanto al tema de la educación financiera.

Las autoras plantean la importancia de la educación financiera como parte de la formación integral de los estudiantes de cualquier nivel educativo ya que proporciona conocimientos y habilidades que son indispensables para el bienestar personal y comunitario. El estudio permite ver que, aunque hay un manejo básico del vocabulario relacionado con las finanzas, los docentes en formación muestran algunas limitaciones léxicas que se evidencian en el escaso empleo de terminología especializada. Entre las conclusiones se señala que dominar el léxico financiero posibilitará a los futuros docentes trabajar de forma más clara y efectiva estos temas con sus alumnos, de ahí que se sugiere fortalecer esta área del conocimiento en su formación.

El capítulo “Profesionalización docente e interés del profesorado en programas de capacitación en entornos universitarios” analiza el interés que tiene la comunidad docente universitaria de participar en procesos de capacitación y actualizaciones en temas propios de la docencia para afrontar los dilemas de la profesión. El estudio realizado por Sergio Abel Sánchez Lomelí; Rolando Picos Bovio; Mireya Sandoval Aspront, explora mediante una encuesta y su posterior procesamiento, las inquietudes, las perspectivas y los requerimientos formativos de los docentes, y plantea la necesidad de una formación continua que integre metodologías activas, acompañamiento y evaluaciones integrales. Por lo que se sugiere el desarrollo de ejercicios de autoevaluación docente que permitan detectar las competencias a forta-

lecer y posteriormente sistematizar las estrategias universitarias de formación para garantizar un impacto en la práctica.

Dentro del mismo eje, el capítulo “Perfil del supervisor de prácticas profesionales de psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México”, de Perla Viviana Ramírez Figueroa expone que las prácticas profesionales representan un espacio de transformación, en donde los estudiantes pueden generar aprendizajes mediante la implementación de los conocimientos teóricos que ya poseen, aplicados en situaciones reales de su profesión. Por esa razón señala que es sumamente importante que el supervisor de esas prácticas esté debidamente formado no sólo en la práctica clínica y la experiencia. A partir del examen sistemático de la evidencia empírica existente, la autora plantea la necesidad de definir un perfil ideal del supervisor, así como criterios de selección, formación y evaluación de estos. Sugiere diseñar e implementar programas de formación específicos para supervisores, que incluyan estrategias pedagógicas claras, mecanismos de evaluación continua y procesos de acompañamiento reflexivo, con lineamientos claros para que ejerzan esta función con mayor eficacia en favor de los psicólogos en formación.

Este eje se cierra con el capítulo “Análisis de la efectividad de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil en el bachillerato”, donde Laura Nelly Ruiz Luna explica la importancia de las tutorías como una herramienta para favorecer el aprovechamiento de los alumnos en la educación media superior. Este estudio señala que la efectividad de las tutorías se ve limitada por tres obstáculos principales: la excesiva carga tutorial, la carencia de protocolos definidos y la resistencia estudiantil a metodologías colaborativas.

La autora expone la importancia de cerrar la brecha entre el marco normativo y la práctica real de la tutoría evolucionando hacia modelos integrales que incorporen: diagnósticos precisos, intervenciones basadas en análisis predictivos y acompañamiento multidimensional. A través de diversas herramientas se pueden examinar las estrategias de intervención y dar seguimiento a los resultados a fin de hacer adecuaciones oportunas. Se requiere sustituir los enfoques expositivos por estrategias pedagógicas más reflexivas y participativas, donde el estudiante asuma un rol protagónico en su proceso formativo mientras el tutor ejerce funciones de guía y facilitador

del aprendizaje, de esa forma la tutoría contribuirá de forma más eficaz en la mejora del rendimiento estudiantil.

Eje 2: Metodologías activas y la tecnología educativa

En el capítulo titulado “Desarrollo de un sistema informático sustentable económicamente para el aprendizaje y enseñanza de programación orientada a la robótica educativa en educación básica”, Pablo César Pérez Medina y Guadalupe Maribel Hernández Muñoz presentan una propuesta educativa innovadora, orientada a democratizar el acceso al aprendizaje tecnológico. El proyecto consiste en un sistema de bajo costo que permite enseñar programación y robótica a estudiantes de nivel básico y medio superior, mediante un enfoque STEM progresivo y contextualizado. La iniciativa contempla un programa estructurado por niveles, un entorno de desarrollo visual, y materiales didácticos diseñados tanto para alumnos como para docentes. Los resultados muestran que esta herramienta no solo facilita la comprensión de conceptos técnicos, sino que incrementa el interés por las disciplinas científicas y tecnológicas, promoviendo así vocaciones STEM desde edades tempranas.

Esta preocupación por hacer la tecnología accesible y pedagógicamente significativa se amplía en el capítulo “Integración de la realidad aumentada en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: Mapeo de literatura (2020–2025)”, donde la investigadora Arlene Portugal-Toro y las coautoras ofrecen una panorámica rigurosa y actualizada sobre el uso de tecnologías emergentes en la enseñanza del inglés. A través de un mapeo de literatura, analizan 55 estudios que exploran cómo la realidad aumentada potencia la adquisición del idioma, especialmente en vocabulario, escritura y comprensión. El trabajo identifica avances, herramientas clave, contextos de aplicación y brechas metodológicas que abren nuevas líneas de investigación. Su valor práctico radica en que ofrece a docentes e investigadores un punto de partida sólido para diseñar experiencias didácticas innovadoras, motivadoras y contextualizadas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ambas propuestas coinciden en un interés común: repensar la educación desde metodologías activas y experiencias de aprendizaje transformadoras.

Eje 3: Lectura, comunidad y formación cultural

Este eje da inicio con el capítulo “Lecturas cercanas: Estrategias para fomentar el hábito lector en estudiantes de bachillerato” de Karla Sofía de la Paz Romo, el cual describe una experiencia de promoción de la lectura a partir de la identificación de los intereses de los estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Noreste. Desde un enfoque exploratorio-descriptivo se pudieron identificar los cambios en la percepción personal sobre la lectura que fueron experimentando los estudiantes que participaron en este proyecto de intervención. Se examinó el impacto de la selección de textos basados en intereses personales en la motivación y desarrollo del hábito lector en los estudiantes. Se utilizaron para ello formatos digitales y tradicionales, variedad de textos y estrategias didácticas personalizadas. Como se muestra en el capítulo, se alcanzó el objetivo final que era el de diseñar estrategias efectivas que favorecieran el acercamiento de los estudiantes con la lectura como un acto recreativo y enriquecedor de su formación.

En “El club de lectura como un acto performático: estudio de caso de la librería Los Librakos”, presentado por el investigador Gustavo Ulises Méndez Martínez, se expone la preocupación por los bajos índices de lectura en México y se habla de alternativas de fomento lector. Tomando como punto de partida un estudio realizado en una librería de Saltillo y utilizando como instrumento entrevistas semiestructuradas se analizó el efecto de un club de lectura en los participantes. La actividad del Club se define como un acto performático, de carácter ritual donde se generan discursos a partir de la actividad lectora. El capítulo presenta las respuestas de los entrevistados y su posterior interpretación concluyendo que el Club de lectura tiene un impacto positivo en el hábito lector de sus participantes y que la intervención de un moderador con preparación académica y literaria que ofrece orientación y animación, ayuda a mantener un ambiente positivo.

El décimo capítulo de este libro es el ensayo “Panorama actual de los géneros literarios en la formación universitaria: hacia un estado de la cuestión”, del investigador Josué Randú Salazar Hernández. El estudio parte de la premisa de que la clasificación de los géneros literarios sigue siendo una

herramienta pedagógica indispensable, pero que hoy se enfrenta a la proliferación de soportes y narrativas híbridas, tales como la novela gráfica, guion audiovisual, música con letra, formatos digitales, que desbordan la taxonomía aristotélica tradicional. A través de una revisión crítica de fuentes académicas y testimonios docentes, la investigación propone un análisis exploratorio que contrasta los sistemas clásicos de clasificación con propuestas contemporáneas; su propósito es dotar a las y los estudiantes de Letras Españolas de una mirada crítica, capaz de integrar la tradición y las innovaciones tecnológicas en el estudio de los géneros. Se prevé que los hallazgos sienten las bases para actualizar los programas de literatura universitaria y ofrezcan a la comunidad académica un marco flexible que reconozca la performatividad, la multimedialidad y la dimensión sociocultural de las nuevas formas narrativas.

El capítulo titulado “Lenguas ficticias: Análisis de las propuestas lingüísticas de J. R. R. Tolkien y G. R. R. Martin”, escrito por Martín Uriel Cruz Garza, ofrece una aproximación introductoria al estudio de dos lenguas construidas en el ámbito de la literatura fantástica contemporánea: el sindarin y el valyrio. A lo largo del texto, se presentan antecedentes históricos, variantes y características formales de estas lenguas, con especial énfasis en sus aspectos fonológicos y morfosintácticos. El artículo permite reconocer algunos de los elementos que sustentan la creación lingüística en contextos narrativos complejos, e invita a considerar la función simbólica y estética que cumplen estas construcciones dentro del universo ficcional de sus autores.

Eje 4: Género, literatura y representaciones

El duodécimo capítulo de este libro contiene el estudio “Nociones de amor romántico en las estudiantes de Letras Españolas según la caracterización feminista de Marcela Lagarde”, de la autora Marcela Guzmán Acosta. El trabajo se plantea identificar cómo conciben el amor romántico las alumnas de la Licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila y contrastar esas visiones con la definición crítica de Lagarde, a fin de visibilizar la violencia estructural que subyace a dicho ideal. La investigación adopta un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo

basado en grupos focales, complementados con cuestionarios antes y después de un taller. Los resultados preliminares revelan que las participantes reproducen rasgos clave del amor romántico, heterosexualidad obligatoria, monogamia, entrega y eternidad, los cuales se relacionan con experiencias de micromachismos, violencia sexual o emocional y repercusiones en su desempeño académico. Se prevé que los hallazgos fundamenten estrategias pedagógicas que, desde la universidad, cuestionen la forma hegemónica y heteronormativa del amor y promuevan vínculos afectivos más igualitarios y saludables.

El capítulo decimotercero de este apartado es el estudio “Las maestras ilustres de Coahuila: los ideales del magisterio desde la escritura de mujeres en el México posrevolucionario”, de la investigadora Eugenia Flores Soria. El texto examina la sección dedicada a las profesoras dentro del álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941), obra compilada por las normalistas Victoria Garza Villarreal y Juventina Siller, para desentrañar los valores de humildad, sacrificio y compromiso que el discurso oficial atribuía al magisterio femenino tras la Revolución. Mediante un análisis documental de corte histórico-feminista inspirado en la propuesta de conciencia feminista de Gerda Lerner, la autora rastrea, entre poemas, semblanzas y fotografías, los hilos subterráneos de resistencia que revelan la agencia intelectual y artística de las maestras, muchas de ellas escritoras, pintoras y viajeras que desafiaron los límites de género de su tiempo. Se prevé que los hallazgos aporten al rescate de figuras magisteriales olvidadas por la historiografía regional y enriquezcan los debates sobre educación, memoria y representación de las mujeres en el noreste de México.

El capítulo decimocuarto de este apartado es el ensayo “El canto del alabado en la poética de Mary Grueso Romero: resistencia y fuga en clave feminista”, de la investigadora Elsa Lucía Tamez Aguirre. El estudio se propone indagar, a través de la semiótica cultural de Yuri Lotman, cómo el poema “A la Virgen del Carmen” reconfigura el alabado, canto funerario creado por mujeres negras del Pacífico colombiano, en un dispositivo literario y espiritual de memoria, resistencia y agencia femenina. La investigación, de enfoque cualitativo, articula el análisis textual con el contexto sociohistórico y las prácticas rituales que sustentan la voz lírica de Mary Grueso Romero, una poeta afrocolombiana que escribe desde la intersección

de raza, género y clase. Se prevé que los hallazgos revelen saberes descolonizadores y aporten nuevas perspectivas a los debates sobre feminismos afrolatinoamericanos, representaciones de lo negro en la literatura y el papel de la espiritualidad como estrategia sociopolítica, ampliando el horizonte crítico de los estudios de género y cultura en América Latina.

El decimoquinto y último capítulo de este eje es el artículo “La influencia de la heroína del cuento de hadas en las ficciones del siglo XXI”, del investigador Zeferino Morales Corrales. El estudio articula la teoría de La heroína de las 1001 caras de María Tatar con una lectura comparada del cuento “The First Blood”, de Laura Verónica Gómez, y la crónica “El bovarismo, dos mujeres y un pueblo de la Pampa”, de Leila Guerriero, para demostrar cómo ambas autoras reinterpretan el arquetipo femenino tradicional, la doncella suicida de Madame Bovary, y lo transforman en un dispositivo de resistencia narrativa. Desde un enfoque cualitativo-comparativo, el autor examina la voz de las narradoras, los recursos de reescritura y la dimensión simbólica de la autodestrucción, mostrando que tanto el cuento como la crónica inscriben a sus protagonistas en la genealogía de la “heroína en resistencia” descrita por Tatar. Se espera que los hallazgos aporten claves para comprender la persistencia del motivo del suicidio femenino en la literatura contemporánea y para trazar rutas pedagógicas que subviertan los imaginarios patriarcales desde la crítica literaria y de género.

Diálogos multidisciplinares: educación, cultura y comunidad ofrece un panorama de los retos y horizontes que atraviesan hoy a la investigación educativa y humanística mexicana. A lo largo de sus cuatro ejes temáticos, las autoras y autores convocados dialogan, con metodologías diversas y marcos teóricos críticos, sobre las transformaciones que acompañan al quehacer docente, tecnológico, cultural y literario.

En conjunto, los quince capítulos que integran la obra sostienen un mismo hilo conductor: entender la educación y la cultura como espacios de estudio, de análisis, contraste y transformación social. Desde la pedagogía y el análisis curricular, hasta las narrativas de heroínas contemporáneas, cada contribución convoca a imaginar comunidades académicas más inclusivas, tecnológicamente pertinentes y éticamente comprometidas con la justicia epistémica y la equidad de género.

EJE 1: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

1. Fortaleciendo la enseñanza: la influencia de la pedagogía crítica

ANGEL ARMANDO MARTÍNEZ GARCÍA*



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.01>

Resumen

La educación contemporánea enfrenta el desafío de trascender los modelos tradicionales mediante enfoques pedagógicos transformadores. Este estudio cualitativo-documental analiza la aplicación de la pedagogía crítica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, examinando su impacto en el desarrollo de habilidades críticas docentes y estudiantiles. A través de una revisión sistemática de literatura especializada, documentos institucionales y políticas educativas, se contrastaron los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica con evidencias empíricas sobre su implementación en contextos áulicos.

Los hallazgos revelan que la pedagogía crítica fortalece significativamente las capacidades reflexivas de los docentes, lo que a su vez potencia en los estudiantes habilidades para analizar y transformar problemáticas sociales. El análisis documental demostró que este enfoque supera la mera transmisión de conocimientos al fomentar procesos de deconstrucción crítica de la realidad. Sin embargo, también se identificaron tensiones entre los postulados teóricos y las prácticas institucionalizadas, particularmente en lo relativo a estructuras curriculares rígidas y la formación docente tradicional.

La investigación concluye destacando el valor de la pedagogía crítica como marco para una educación comprometida con la justicia social. Los resultados sugieren que su implementación efectiva requiere no sólo cam-

* Maestro en Derecho con orientación en Derecho Fiscal. Coordinador de academia en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3366-7844> ; correo electrónico: angel.martinezgc@uanl.edu.mx

bios en las prácticas áulicas, sino también transformaciones estructurales en la formación docente y las políticas educativas. Esta investigación aporta evidencia documental sobre cómo la pedagogía crítica puede operar como puente entre la teoría educativa emancipadora y la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras.

Palabras clave: *pedagogía crítica, capacidad reflexiva, habilidad crítica, pensamiento crítico, docentes.*

Introducción

En el ámbito de la educación actual, uno de los retos más complicados consiste en superar los modelos tradicionales de enseñanza para formar individuos con capacidad crítica y compromiso social. La Pedagogía Crítica, sustentada en las contribuciones teóricas de autores como Freire (1970), Giroux (1990) y la Filosofía de la Liberación de Dussel (1973), se presenta como un paradigma educativo transformador que desafía las estructuras pedagógicas anteriores y fomenta procesos de emancipación a través del diálogo reflexivo y la práctica consciente.

No obstante, su aplicación concreta en contextos institucionales específicos, particularmente en el nivel medio superior del sistema educativo en México, sigue siendo un terreno poco explorado, especialmente en lo que se refiere a su influencia en el desarrollo profesional de los docentes y su efecto catalizador en la formación de habilidades críticas entre los estudiantes.

Este análisis se desarrolla en el contexto particular de la Preparatoria No. 1 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde se manifiesta una clara tensión entre el modelo educativo tradicional, caracterizado por su enfoque unidireccional en la transmisión de conocimientos, y las nuevas exigencias pedagógicas planteadas por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que promueve una educación más crítica y vinculada con la realidad social.

El problema central que aborda esta investigación radica en la evidente discrepancia entre los discursos oficiales sobre innovación educativa y la escasa evidencia empírica disponible acerca de cómo los docentes interpretan, adaptan y aplican los principios de la Pedagogía Crítica en su práctica docen-

te cotidiana, así como el impacto real que esta aplicación tiene en la formación de estudiantes como sujetos críticos y agentes de transformación social.

La relevancia de este estudio se manifiesta en múltiples dimensiones. Desde una perspectiva teórica, contribuye a enriquecer el debate académico sobre la viabilidad y efectividad de la Pedagogía Crítica en sistemas educativos formalizados y altamente institucionalizados, donde, como señalan Santamaría-Rodríguez et al. (2019), predomina una lógica neoliberal que instrumentaliza la tecnología y reduce la educación a criterios de eficiencia. Frente a esta realidad, el estudio problematiza cómo la Pedagogía Crítica, concebida como pedagogía cultural, puede resistir a la deshumanización del acto educativo y fomentar, en cambio, la reflexión crítica, la imaginación y la autonomía de los sujetos.

En el ámbito práctico, los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para el diseño de programas de formación docente que, en lugar de reproducir modelos tecnocráticos, se alineen con los principios de una educación transformadora. Esto implica, como sugieren Santamaría-Rodríguez et al. (2019), formar docentes capaces de cuestionar críticamente las estructuras hegemónicas y de reivindicar el papel de la escuela como espacio de emancipación cultural y política.

Finalmente, en su dimensión social, el estudio aporta elementos valiosos para la construcción de un modelo educativo público que logre establecer puentes más sólidos entre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y las necesidades urgentes de las comunidades a las que sirve. Esta investigación pretende demostrar el potencial transformador de este enfoque pedagógico como una herramienta concreta para fortalecer tanto la práctica docente como la formación de estudiantes críticos y socialmente comprometidos.

Desarrollo

Este artículo de investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo-documental basado en la revisión sistemática de literatura sobre Pedagogía Crítica. El diseño de investigación adoptó un análisis crítico-interpretativo de fuentes teóricas fundamentales, contrastando sus postulados con

investigaciones contemporáneas que examinan su aplicación en contextos educativos reales.

A través de una metodología hermenéutica, se analizaron textos académicos, artículos indexados y documentos de Pedagogía Crítica y políticas educativas, identificando patrones conceptuales, tensiones teóricas y vacíos en la implementación de este enfoque pedagógico. La selección de fuentes combinó obras clásicas con publicaciones actualizadas, lo que permitió construir una síntesis crítica sobre los alcances y desafíos de la Pedagogía Crítica en la práctica docente contemporánea.

El estudio se enfocó en dos objetivos centrales: evaluar cómo la Pedagogía Crítica desarrolla habilidades crítico-reflexivas en los docentes, y medir su impacto en la capacidad de los estudiantes para analizar y transformar problemáticas sociales. Este enfoque metodológico permitió capturar tanto las prácticas pedagógicas que fortalecen una enseñanza liberadora como los obstáculos institucionales que la limitan.

El marco teórico parte de una relectura actualizada de la *Pedagogía del Oprimido* de Freire (1970, en Iovanovich, 2003), adaptando su enfoque dialéctico a los desafíos educativos actuales. Frente a la dicotomía clásica opresor-oprimido, esta investigación propone comprender al docente como un sujeto en transición: formado en paradigmas tradicionales, pero con potencial transformador, que debe deconstruir sus prácticas hegemónicas para crear conocimiento con los estudiantes (Iovanovich, 2003).

Esta perspectiva redefine la enseñanza como un acto político y emancipador, en línea con lo planteado por Lima Soto (2020), quienes conciben la educación como un proceso necesariamente político donde el educador guía a los estudiantes hacia una comprensión crítica del mundo. Como señala Freire, la práctica pedagógica debe funcionar como una provocación constante que, partiendo de la realidad conocida por los estudiantes, los impulse hacia la construcción de un futuro basado en libertad, igualdad y valores democráticos (Lima Soto, 2020).

Giroux (2013) amplía esta perspectiva al plantear preguntas radicales que trascienden el enfoque instrumental de la educación: ¿Cómo puede el aprendizaje impulsar cambios sociales? ¿Qué saberes merecen priorizarse? ¿Qué tipo de sociedad queremos construir? Estas interrogantes fundamentan una pedagogía colaborativa donde docentes y estudiantes examinan

críticamente las estructuras de poder presentes en el currículo, las relaciones áulicas y los valores culturales normalizados.

No obstante, como advierten Oviedo Páez (2020), estos ideales pedagógicos chocan con realidades institucionales donde los docentes han naturalizado prácticas rígidas, dificultando la innovación didáctica. Esta inercia se ve agravada por políticas educativas que, según Luttenberg et al. (2013, en Oviedo Páez, 2020), privilegian soluciones técnicas sobre transformaciones profundas. Frente a estos desafíos, las propuestas de Giroux (2013), sobre Pedagogía de los Límites, de McLaren (2005), sobre Multiculturalismo Crítico, ofrecen herramientas valiosas para develar y desafiar las jerarquías de poder en el aula, particularmente en el nivel medio superior.

De igual manera, Santamaría-Rodríguez et al. (2019) proponen criterios para una formación docente crítica, como la reflexión colectiva y la investigación-acción participativa, los cuales chocan con prácticas institucionales arraigadas. Por ejemplo, en su estudio se evidencia que muchos programas de formación docente en Colombia privilegian modelos técnicos-instrumentales relegando el diálogo crítico sobre el papel político de la educación. Mientras la Pedagogía Crítica exige flexibilidad curricular (Santamaría-Rodríguez et al., 2019), las universidades reproducen estructuras jerárquicas donde los docentes-investigadores tienen escasa autonomía para transformar sus prácticas.

Por su parte, McLaren (2005) plantea que la Pedagogía Crítica debe reafirmar su compromiso con la emancipación humana, liberando a la sociedad de sus propias contradicciones deshumanizantes. Desde una perspectiva marxista, el desafío central de este enfoque pedagógico gira en torno a interrogantes fundamentales: ¿qué significa ser verdaderamente humano?, ¿cómo podemos construir condiciones de vida genuinamente humanas?, y ¿qué acciones educativas pueden hacer posible esta transformación? McLaren sostiene que estas preguntas encuentran sus respuestas precisamente en aquellas prácticas educativas revolucionarias que cuestionan el orden establecido.

Un aspecto clave en este proceso radica en la capacidad de los docentes para reconocer el papel transformador que ejercen (McLaren, 2005). Esto implica desarrollar una conciencia de clase que les permita entender su

posición como trabajadores cuyos intereses están intrínsecamente vinculados a las luchas de la clase obrera.

Estas luchas, como señala McLaren, trascienden lo económico para abarcar dimensiones antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas. Si bien los maestros participan inevitablemente en la reproducción de las relaciones de clase dentro del sistema educativo, también poseen las herramientas pedagógicas para resistir y subvertir la educación capitalista desde las aulas (McLaren, 2005).

Esta perspectiva refuerza el potencial de la pedagogía crítica como instrumento para fortalecer la enseñanza, transformando las prácticas educativas en actos conscientes de resistencia y construcción de alternativas sociales más justas e inclusivas. Al asumir este enfoque, los docentes se convierten en agentes activos de cambio social (Giroux, 2013; McLaren, 2005).

Diversas investigaciones recientes han demostrado el impacto transformador de la Pedagogía Crítica en los sistemas educativos actuales. Martínez et al. (2024) exploran cómo esta perspectiva fortalece los procesos formativos al analizar su aplicación en diferentes modalidades de enseñanza (presencial, en línea e híbrida) y su relación con el rendimiento académico en educación superior.

Mediante un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, los autores evidencian cómo los estudiantes universitarios desarrollan pensamiento crítico y conciencia social a través de debates, proyectos comunitarios y análisis de casos, aplicando estos principios para interpretar y transformar su realidad educativa y social. Los resultados destacan el rol activo de los estudiantes como agentes de cambio capaces de proponer soluciones innovadoras a problemáticas sociales, demostrando el potencial de este enfoque para rehumanizar la educación más allá de las aulas (Martínez et al., 2024).

Pérez (2025) analiza las prácticas pedagógicas sociocríticas dentro de la Nueva Escuela Mexicana, identificando elementos clave que convierten el acto educativo en un proceso crítico y emancipador. Estas prácticas, fundamentadas en el enfoque descolonizador de Walsh (2007, en Pérez, 2025), cuestionan las jerarquías del conocimiento mientras se arraigan en las realidades específicas de los estudiantes.

Como señala Freire (1970, en Ocampo, 2008), su capacidad para problematizar la realidad fomenta en los estudiantes una mirada crítica hacia

las estructuras de poder, promoviendo además un diálogo horizontal entre distintos saberes que, según McLaren (2005), trasciende a mera transmisión de conocimientos. La participación democrática emerge como otro pilar fundamental, involucrando activamente a todos los actores educativos en la toma de decisiones, en línea con la visión de Apple Beane (2005, en Pérez, 2025) sobre escuelas democráticas.

A diferencia de las prácticas tradicionales centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, la Pedagogía Crítica favorece la construcción colaborativa del conocimiento situado en contextos históricos y culturales específicos (Pérez, 2025). Esta transformación del quehacer educativo adquiere especial relevancia en el actual escenario de constantes cambios e incertidumbres.

Como argumenta López (2025), cuando las políticas educativas oscurecen los principios de una enseñanza de calidad, la Pedagogía Crítica emerge como marco fundamental para reorientar la práctica docente. Esta reinención profesional implica tres dimensiones clave: el análisis crítico de las políticas educativas, la recuperación contextualizada de los saberes pedagógicos clásicos y la reconstrucción de la práctica docente como acto político consciente.

Como señala López (2025), este enfoque proporciona a los educadores herramientas concretas para navegar las complejidades del siglo XXI sin perder de vista el sentido emancipador de su labor. La Pedagogía Crítica, lejos de ser una teoría abstracta, se convierte en una brújula práctica que orienta la enseñanza hacia la justicia social y la formación de ciudadanos críticos, transformando las aulas en espacios de diálogo y acción transformadora que trascienden el ámbito educativo para impactar positivamente en la sociedad (López, 2025).

Este estudio confirma que la Pedagogía Crítica desarrolla en docentes habilidades crítico-reflexivas para transformar su práctica educativa (Martínez et al., 2024; López, 2025), mientras fortalece en estudiantes la capacidad para analizar y transformar realidades sociales (Pérez, 2025). Fundamentada en el diálogo de saberes (McLaren, 2005) y la problematización de la realidad (Ocampo, 2008), se revela como enfoque clave para una enseñanza liberadora que trasciende el aula, superando modelos tradicionales mediante prácticas colaborativas y contextualizadas que enfrentan tanto desafíos institucionales como oportunidades de transformación.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se ha podido constatar el papel fundamental que desempeña la Pedagogía Crítica como herramienta transformadora en el ámbito educativo. Basados en el marco teórico de Freire (1970), Giroux (2013) y McLaren (2005), los resultados revelan dos aspectos centrales. Por un lado, se observa cómo este enfoque pedagógico desarrolla habilidades crítico-reflexivas en los docentes, permitiéndoles deconstruir prácticas tradicionales e identificar estructuras de poder en el aula. Por otro lado, el estudio demuestra el impacto significativo en los estudiantes, quienes desarrollan mayor capacidad para analizar problemáticas sociales complejas y proponer soluciones colectivas. Esto confirma que la pedagogía crítica trasciende lo teórico para convertirse en una práctica educativa transformadora, capaz de convertir las aulas en espacios de diálogo y acción política.

Los hallazgos resaltan la necesidad de implementar políticas educativas con visión a largo plazo, que superen los enfoques técnicos tradicionales. Asimismo, señalan la importancia de formar docentes como agentes de cambio social y replantear los diseños curriculares hacia modelos más inclusivos. Aunque se han identificado avances significativos, persisten retos importantes como la falta de capacitación docente en pedagogías críticas y la resistencia institucional a modelos educativos alternativos.

Por lo tanto, esta investigación aporta evidencia concreta sobre cómo la pedagogía crítica puede humanizar la educación y vincularla con las necesidades sociales actuales. Los resultados obtenidos abren nuevas líneas de investigación sobre cómo superar las barreras institucionales y escalar estas prácticas a sistemas educativos más amplios, manteniendo siempre el enfoque en la emancipación educativa.

Reflexión final

Este trabajo evidencia cómo la Pedagogía Crítica se erige como un fundamento esencial para transformar la educación en el siglo XXI. Lejos de limitarse a la mera transmisión de conocimientos, este enfoque convierte las

aulas en espacios de construcción colectiva donde el aprendizaje se nutre del diálogo, la contextualización y la participación activa de todos los actores educativos.

La fuerza de esta perspectiva radica en su capacidad para cuestionar las jerarquías tradicionales del saber, integrar los conocimientos comunitarios y vincular los contenidos curriculares con las realidades concretas de los estudiantes. Así, la enseñanza deja de ser un proceso unidireccional y vertical para convertirse en una práctica horizontal y democrática donde el pensamiento crítico y la solución de problemas sociales ocupan un lugar central.

El verdadero fortalecimiento de la educación no puede darse desde enfoques técnicos o estandarizados, sino desde una visión que priorice la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su realidad. La Pedagogía Crítica cumple este propósito al dotar a la educación de un sentido profundamente humano: empodera a las personas para interpretar y transformar su entorno. De esta manera, trasciende las paredes del aula y se convierte en un motor de cambio social, contribuyendo a construir sociedades más justas.

Esta perspectiva nos lleva a concebir la enseñanza como una práctica político-pedagógica en la que docentes y estudiantes, aliados en la construcción de saberes críticos, encuentran en los principios de la Pedagogía Crítica el fundamento indispensable para fortalecer genuinamente los procesos educativos. Lejos de ser una opción entre otras, este enfoque se revela como el camino necesario para transformar nuestras prácticas pedagógicas en herramientas de cambio social.

Referencias

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), 17(1-2), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Iovanovich, M. L. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. En M. Gadotti, M. Gomez, L. Freire (Comp.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (pp. 259-324). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>

- Lima Jardilino, J. R., y Soto-Arango, D. E. (2020). Educación de Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 15(3), 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riae.v15i3.12472>
- López, J. M. (2025). *Educación y resistencia: Claves para un docente ¿Cómo navegar en el siglo XXI?* Dialéctica Editora.
- Martínez, A. S., Ocaña, J. M., y Parreño, A. R. (2024). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Oviedo, P. E., y Páez Martínez, R. M. (Eds.) (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
- Pérez, J. J. (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas: análisis desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Espacios*, 46(02), 271. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p21>
- Santamaría-Rodríguez, J. E., Benítez-Saza, C. R., Sotomayor-Tacuri, S., y Barragán-Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação y Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

2. Disponibilidad léxica en los alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila: elementos asociados a la educación financiera



NORMA HERNÁNDEZ URQUIDI*

BEATRIZ LILIANA DE ITA RUBIO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.02>

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre el índice de disponibilidad léxica (IDL), a partir del cual se identificaron elementos relacionados con la educación financiera (EF); fue realizado en alumnos de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE). Se trata de una herramienta valiosa para conocer el vocabulario activo que manejan los estudiantes en esta área específica del conocimiento.

El trabajo determinó el número de palabras emitidas por cada centro de interés (CI) y categorizó el léxico financiero evocado por los encuestados, con el fin de entender la capacidad comunicativa de los estudiantes normalistas desde diferentes matices. Durante el análisis realizado, llamó la atención que, dentro del bagaje lingüístico, los participantes mencionaron emociones relacionadas con todos los centros de interés, lo que muestra cómo internalizan y representan sus actitudes frente a ellos.

Finalmente, el trabajo concluye subrayando la necesidad de priorizar la educación financiera en la formación inicial de docentes, considerando su relevancia no sólo para la estabilidad económica individual, sino también para la educación integral de futuras generaciones.

* Maestra en Educación. Profesora de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9933-3181> ; correo electrónico: nohu33@gmail.com

** Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8615-0418>

Palabras clave: *educación financiera, disponibilidad léxica, formación inicial docente, vocabulario financiero.*

Introducción

El índice de disponibilidad léxica (IDL) tiene como objetivo la recogida y el análisis del léxico disponible de una determinada cantidad de hablantes (Ferreira et al., 2014). El léxico disponible es la cantidad de palabras que un hablante puede activar en su memoria de forma inmediata ante un estímulo al que se denomina *centro de interés* (CI) (López, 2003).

La educación financiera, según la OCDE (2005), es la capacidad de comprender y utilizar conceptos financieros para tomar decisiones informadas; su inclusión en la formación docente es esencial para promover la cultura financiera, decidir económicamente con base en el análisis de datos y coadyuvar en la educación integral de las futuras generaciones (Mungaray, 2021).

Los estudios sobre DL adquieren especial relevancia en el ámbito educativo, ya que el dominio del léxico está directamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para comprender, evaluar y transmitir conocimientos en áreas específicas (Ocares, 2014) como la educación financiera. Dominar el léxico financiero por parte de los docentes les permite comprender con mayor profundidad conceptos y productos financieros.

Sandoval Flores (2023), en su conferencia *La nueva escuela mexicana ¿El nuevo maestro?, repensar la formación inicial*, asegura que es urgente que, durante la formación inicial docente, los futuros maestros adquieran conocimientos de todas las áreas del saber, con el fin de educar con una visión global e integral a sus estudiantes y enriquecer su práctica pedagógica.

Metodología

En este estudio de carácter descriptivo, la población estuvo conformada por alumnos de quinto semestre de las diferentes licenciaturas impartidas en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila; la muestra la conformaron

41 alumnos de una población total de 63, lo que representa el 65% de la población estudiantil descrita anteriormente.

El instrumento utilizado fue una prueba de asociación de palabras con seis centros de interés (CI): “dinero”, “ahorro”, “gasto”, “deuda”, “planeación financiera” e “impuestos”, los cuales fueron elegidos con base en el marco de referencia de la OCDE (2018), debido a que no se encontró algún informe de investigación de este tipo. Estos CI son considerados de nivel básico en el ámbito de las finanzas, por ser términos de uso cotidiano (Rowell, 2023).

Se aplicó la prueba en forma presencial; el *corpus* obtenido se limpió en aspectos como la ortografía, el singular y plural de sustantivos y adjetivos, el uso de guiones para unir palabras compuestas y el cambio de las formas verbales al infinitivo. El repertorio obtenido se sometió a un proceso computacional para el cálculo de índices usando el software REDLIE.

Resultados

Disponibilidad léxica por centro de interés

De acuerdo con los primeros 30 términos con mayor disponibilidad léxica (tabla 1), se revela lo siguiente:

- a) El dinero, según la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (Condusef) (2024), es un medio de intercambio que todos aceptamos para comprar, vender y medir el valor de las cosas; es un activo que se puede ahorrar, invertir, pedir prestado o solicitar.

Los resultados de la disponibilidad léxica revelan un alto número de palabras relacionadas (73%) con este CI, obteniéndose solo el 10% del número total de palabras (NTP) de léxico especializado, dejando fuera vocablos que revelan un entendimiento profundo como “liquidez”, “rentabilidad”, “amortización” o “devaluación”, entre otras. En la posición 16 aparece la palabra “poder”, lo que puede revelar que se concibe el dinero como una herramienta de control.

- b) El ahorro, según BBVA (2021), es preservar parte de los ingresos actuales para utilizarlos en el futuro; la idea que una persona tiene frente a este CI revela en gran parte el estado de su educación financiera. En este CI se reveló 13% de léxico especializado, frente a un 76% de palabras que tienen relación directa.

Sin embargo, las palabras técnicas evocadas en torno a este CI, como los tipos de ahorro, administradoras de ahorro (solo se mencionó Afore) o formas de ahorro, no aparecen entre los vocablos emitidos, lo que evidencia la carencia en la construcción de la definición. Dentro de los primeros 30 vocablos, no se evocó alguno con posición personal.

- c) El gasto, según la Condusef (2024), es un egreso o salida de dinero, que se utiliza para cubrir las necesidades o deseos; dentro de la educación financiera, este es un rubro que se debe tener bien controlado, pues de dicha vigilancia depende tener unas finanzas equilibradas. Las ideas que rodean al gasto son las que dan una perspectiva de la forma en que una persona maneja sus finanzas y el nivel de salud financiera que posee.

En los vocablos que evocaron los encuestados, un gran número tiene que ver hacia dónde va dirigido el gasto (ej. comida, ropa, gasolina). El 12% del NTB, estuvo constituido por vocablo técnico, sin aparecer términos como *activo*, *pasivo*, *balance* o *flujo*. Solo se mencionaron los gastos hormiga dentro de las diferentes clasificaciones, sin referirse a los tipos de perfil gastador o formas de control de egresos. En la posición 18 aparece “mucho”, y en la 30, “perder”, como una posición personal frente al CI.

- d) La deuda, según la Condusef (2024), es un medio para obtener recursos económicos, pero, por otra parte, puede convertirse en un obstáculo que impida alcanzar objetivos; se puede obtener deuda a través de préstamos, créditos con activos en garantía de devolución, etc., pero también se puede utilizar para financiar proyectos, adquirir bienes o servicios, cubrir gastos o conseguir objetivos, entre otros.

En este CI aparece un mayor número de palabras con postura personal (ej. “preocupación”, “pérdida”, “problema”), constituyéndose en un 26% del NTP emitidas, apareciendo en el lugar 14 de los vocablos evocados “estrés”, lo que podría reflejar, por parte de los encuestados y/o su familia, un manejo inadecuado de la deuda genera tensión financiera. No se evocan palabras técnicas profundas como “aval”, “fiador”, “historial crediticio” entre otras.

- e) La planificación financiera, según BBVA (2023), es un conjunto de acciones que permiten administrar los recursos económicos de una persona para alcanzar sus objetivos. Sus beneficios son, entre otros, tener un mejor control del dinero, ayuda a salir de deudas, ahorrar, invertir, promover la disciplina y responsabilidad, siendo predominante en el proceso de alcanzar metas financieras a corto, mediano y largo plazo.

En este centro de interés se presentó la mayor producción léxica y la menor cantidad de vocablos con postura personal (3% del NTP), lo que indica que los alumnos de la ENSE manejan términos vinculados a la planificación, considerando que existe gran similitud entre el vocabulario que emplean en la planeación didáctica y el de la planeación financiera, reflejándose en términos como “estrategia”, “objetivo”, “propósito”, “anual”, “mensual”, “dosificación”, entre otras.

- f) Los impuestos, según la Condusef (2024), son pagos que los ciudadanos y empresas están obligados a entregar al Estado, sin que exista una contraprestación directa; estos tienen la finalidad de financiar su administración y prever de bienes y servicios de carácter público; cumplir con esta obligación ayuda a lograr un mejor acceso a créditos y productos financieros, entre otros beneficios.

El NTP evocadas en este CI fue de 68; el vocabulario disponible en esta categoría se disminuyó a casi una cuarta parte en comparación con las demás. Aunque los términos no son de alta especialización, la baja exposición de los estudiantes al tema de los impuestos limita su capacidad para mantener ese vocabulario mentalmente accesible para su uso práctico (San Martín, 2017). El porcentaje de palabras con postura personal fue de 22% del NTP.

Categorías que agrupan las palabras evocadas

Del análisis del léxico disponible evocado por los encuestados para cada uno de los centros de interés, se presentan las categorías que emergen y agrupan las palabras evocadas desde el lexicón mental.

Tabla1. Categorías que emergen y agrupan las palabras evocadas desde el lexicón

CI	Número de lexicones	Número total de palabras (NTP)	Palabras con relación directa	Porcentaje con respecto al NTP	Palabras con aspectos técnicos	Porcentaje con respecto al NTP	Palabras con postura personal	Porcentaje con respecto al NTP
dinero	41	268	196	73%	27	10%	45	17%
ahorro	41	238	181	76%	31	13%	26	11%
gasto	41	212	169	79%	26	12%	17	9%
deuda	41	259	157	60%	35	14%	67	26%
planeación	41	299	212	72%	74	25%	8	3%
impuestos	41	68	28	55%	12	23%	11	22%

Fuente: elaboración propia con resultados de la prueba: *Exploración léxica sobre educación financiera en estudiantes normalistas* (Hernández-Urquidi, 2025).

En el cuadro se organizan los términos emitidos en cada uno de los centros de interés en tres categorías: i) de relación directa: vocablos que guardan un vínculo explícito con el CI, ii) aspectos cognitivos: términos que prueban un conocimiento técnico sobre el CI, iii) postura personal: términos que reflejan actitudes y emociones frente al CI (ej. “agotador”, “estrés”, “vergüenza”).

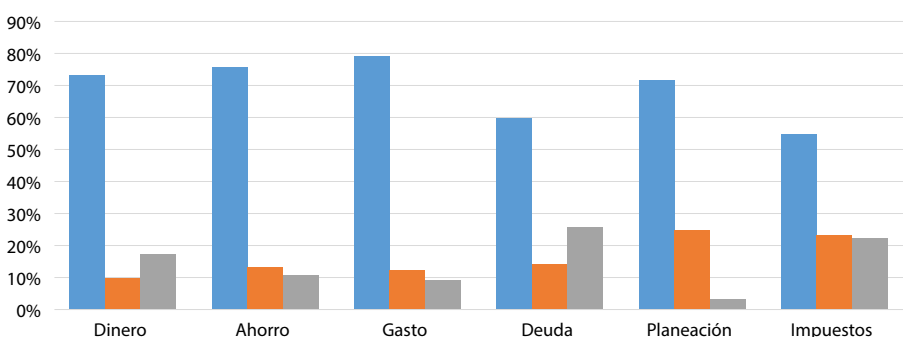
En cuanto al nivel de comprensión de los términos financieros utilizados como CI, se observa que las palabras técnicas evocadas en cada uno de los centros de interés son un porcentaje aproximado a la cuarta parte del NTP en el caso de “planeación financiera” e “impuestos”, mientras que en “dinero”, “ahorro”, “gasto” y “deuda” representan alrededor de una treceava parte del NTP, lo que refiere que los alumnos no manejan de manera formal el vocabulario propio de la educación financiera.

Las limitaciones léxicas se evidencian en el escaso empleo de la terminología especializada y en la recurrente simplificación de los conceptos. Por ejemplo, en el CI “gasto”, la superioridad de términos cotidianos, como “accesorio”, “amigas”, “antojo”, “comida” o “café”, frente a la escasa aparición de

vocablos técnicos. Asimismo, se identifican expresiones que reflejan una valoración subjetiva, tales como “bienestar”, “capricho”, “despilfarro”, “preocupación” o “éxtasis”, lo cual denota una apropiación personal del tema más que un conocimiento formalizado.

El gráfico muestra la relación porcentual respecto al NTP para cada CI, y permite identificar claramente la dimensión entre las palabras por conexión directa, enfoques técnicos y postura personal.

Gráfico 1. Relación entre porcentajes de palabras con respecto al NTP, por cada centro de interés



Fuente: Elaboración propia con resultados de la prueba: *Exploración léxica sobre educación financiera en estudiantes normalistas* (Hernández-Urquidi, 2025).

El análisis revela que el centro de interés (CI) con mayor porcentaje de palabras de relación directa es “gasto”, mientras que “impuestos” tiene el menor. En cuanto a términos técnicos, *planeación* presenta el porcentaje más alto, y *dinero* el más bajo. Finalmente, el CI con más palabras asociadas a posturas personales es “deuda”, mientras que “planeación financiera” registra la menor frecuencia en esta categoría.

Discusión

Al contrastar estos resultados con investigaciones previas, se corrobora la concordancia con las conclusiones de otras investigaciones que resaltan la relevancia de integrar la educación financiera en los sistemas educativos (Cruz, 2018).

Tabla 2. *Índices de disponibilidad léxica de los primeros 30 vocablos por centro de interés.*

	<i>Dinero</i>	<i>IDL</i>	<i>Ahorro</i>	<i>IDL</i>	<i>Gesto</i>	<i>IDL</i>
1	Bonanza	0.46455902	Dinero	0.38259482	Dinero	0.36444686
2	Moneda	0.4554995	Guardar	0.3756798	Deuda	0.27205901
3	Billete	0.4441875	Alcancía	0.30208196	Compra	0.27101807
4	Efectivo	0.37196454	Banco	0.28790072	Comida	0.2022517
5	Banco	0.33437857	Guardado	0.23076923	Familia	0.17321779
6	Pago	0.26080575	Futuro	0.21393417	Ropa	0.17008086
7	Trabajo	0.23531217	Cuenta	0.1923287	Pago	0.14586622
8	Gasto	0.21920988	Retiro	0.14654296	Necesidad	0.13502067
9	Plusvalía	0.21581508	Planear	0.14042939	Gasolina	0.13498317
10	Traigo	0.21486123	Seguridad	0.13891142	Casa	0.13324508
11	Economía	0.19915902	Inversión	0.13462589	Transporte	0.12859797
12	Compra	0.1915151	Plan	0.12929898	Crédito	0.12615042
13	Deuda	0.18892214	Retener	0.12759631	Escuela	0.11614812
14	Tarjeta	0.17001804	Precaución	0.11593598	Servicios	0.11448582
15	Poder	0.16623033	Tiempo	0.11211683	Viaje	0.1050166
16	Ahorro	0.15733123	Fondo	0.10922291	Hormiga	0.09388721
17	Transferencia	0.15294756	Emergencia	0.10705653	Pérdida	0.09170794
18	Capital	0.14923552	Invertir	0.10581353	Mucho	0.09013525
19	Feria	0.13761191	Compra	0.10190319	Objeto	0.08950727
20	Millonario	0.13314144	Débito	0.10025884	Egreso	0.08698084
21	Cartera	0.12951303	Seguro	0.09924162	Luz	0.07729633
22	Cash	0.12785341	Vida	0.09709875	Entregar	0.07692308
23	Crédito	0.12674775	Tarjeta	0.0954883	Especial	0.07692308
24	Transacción	0.12279362	Interés	0.09356938	Navidad	0.07692308
25	Ingreso	0.11770814	Proteger	0.09343812	Organización	0.07692308
26	Cantidad	0.11511018	Porcentaje	0.0927543	Solventar	0.07692308
27	Inversión	0.11092762	Viaje	0.09087483	Inversión	0.0749098
28	Verde	0.10982882	Cuidar	0.08786298	Préstamo	0.07319213
29	Cuenta	0.10827945	Juntar	0.08580136	Innecesario	0.07180263
30	Rico	0.10516765	Afore	0.0819192	Perder	0.07068946

Continuación de la tabla

<i>Deuda</i>	<i>IDL</i>	<i>Planeación</i>	<i>IDL</i>	<i>Impuestos</i>	<i>IDL</i>
Interés	0.29350381	Plan	0.29899529	Pagar	0.63288675
Crédito	0.27542144	Futuro	0.29210009	Dinero	0.58019062
Pago	0.25530856	Trabajo	0.25364892	Dólares	0.55791956
Cumplimiento	0.23307573	Organizar	0.22896312	Gobierno	0.42322473
Banco	0.22630756	Ahorro	0.21524659	Adulto	0.21402411
Pagar	0.21224308	Tiempo	0.20065636	SAT	0.20049263
Mala	0.18494022	Porvenir	0.18177194	Economía	0.17027298
Dinero	0.18266706	Estrategia	0.15233162	Ascenso	0.15384615
Préstamo	0.17482498	Familiar	0.14814815	Robo	0.14682821
Gasto	0.16423135	Secuencia	0.14708501	Pago-Extra	0.12615364
Tiempo	0.14737029	Control	0.13497335	Estrés	0.11745695
Compra	0.1462103	Planear	0.13307526	Estado	0.11729691
Tarjeta	0.12802563	Organización	0.12549808	Estadísticas	0.10097538
Estrés	0.12755712	Familia	0.12340172	Deuda	0.09835814
Intereses	0.11992126	Idea	0.11872222	Empresario	0.07692308
Preocupación	0.11489501	Pensar	0.11732211	Carga	0.06122022
Deber	0.11405676	Objetivo	0.11570402	Mucho	0.06020637
Perdida	0.10802714	Dinero	0.11445402	Declaración	0.05957585
Innecesaria	0.10801714	Inversión	0.11255534	Obligatorio	0.05005674
Embargo	0.10129712	Innecesaria	0.1097386	Cobro	0.04614067
Problema	0.10126657	Actividad	0.10498117	Política	0.04614067
Urgencia	0.09364389	Estructura	0.10266231	IVA	0.04609647
Pagare	0.09243034	Crear	0.10126657	Trabajo	0.04090582
Agobio	0.08931336	Proyecto	0.10084323	Anual	0.04042688
Economía	0.08805643	Vida	0.10080975	Excesivo	0.03975232
Pendiente	0.08655053	Inversión	0.10023334	Casa	0.03703704
Buró	0.08360386	Seguridad	0.09876926	Compra	0.03703704
Evitar	0.08312187	Meta	0.09693049	Ricos	0.03703704
Grande	0.08303365	Retiro	0.09549661	Programas	0.03573531
Familia	0.08217044	Plazo	0.09480665	Todo Tiene	0.03573531

Fuente: Elaboración propia con resultados de la prueba: *Exploración léxica sobre educación financiera en estudiantes normalistas* (Hernández-Urquidi, 2025).

El impacto social que se genera con este estudio es relevante, pues evidencia la relación que los futuros docentes de la ENSE mantienen con la gestión de las finanzas, sobre todo porque la transmisión de este conocimiento a las futuras generaciones debe regirse por el máximo rigor científico (Sandoval, 2023). Por otro lado, difundir posturas personales en materia financiera entre las futuras generaciones de adolescentes puede resultar contraproducente para la administración personal de su economía, generar ideas distorsionadas del dinero y su gestión (Mirabal, 2024). A este respecto, la firmeza metodológica en la instrucción financiera debe estar siempre presente en las instituciones educativas, para que no derive en desinformación y decisiones económicas erróneas.

Los estudiantes encuestados de la ENSE, como futuros docentes, tienen la oportunidad de transmitir conocimientos financieros a las nuevas generaciones de forma clara y efectiva; para llevarlo a cabo, es primordial que se preparen metodológicamente en esta área del conocimiento y dominen las estrategias pedagógicas requeridas para llevar la educación financiera a los jóvenes de forma adecuada.

Conclusiones

1. Vocabulario financiero limitado por parte de los estudiantes de la ENSE, lo que evidencia una comprensión superficial sobre la EF.
2. Léxico emocional presente de forma considerable, lo que sugiere que los términos financieros son asociados por parte de los estudiantes encuestados, con vivencias personales, más que con conocimientos formales.
3. El CI “planeación financiera” fue el de mayor riqueza léxica, quizás por su similitud con la terminología pedagógica, mientras que “impuestos” fue el menos evocado, lo que muestra un punto débil en su formación.
4. Es prioritario integrar la EF, en la formación docente de forma teórica, práctica y conductual, para que los futuros docentes puedan transmitir estos conocimientos de forma efectiva.

Referencias

- Chávez, J. L. (2003). ¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, método. Chávez, J. L. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cruz Barba Evangelina (2018). *Educación financiera en los niños: una evidencia empírica*. Sinéctica.
- Ferreira A., Salcedo, P. y Del Valle, M. (2014). Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. *Estudios filológicos*, 54. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132014000200004#a3.
- Lobos, J.E. y Lobos F. I. (2018). La educación financiera y su rol. CHES.
- Martín, L. P. (2017). *Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de español como lengua extranjera*. Universidad de Antioquia.
- Mirabal, A. (2024). El dinero como factor de contingencia: un enfoque bajo diversas teorías. *Revista Científica Compendium*, 27(52), 2. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14649670>
- Mungaray A., G. N. (2021). Educación Financiera y su efecto en el ingreso a México. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 52(205). <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2021.205.69709>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (3 de abril de 2005). Improving Financial Literacy. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/improving-financial-literacy_9789264012578-en.html
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz M. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y lingüística*, 30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Rosado, O.(16 de julio del 2024). Entre más estudios tengas y más dinero ganes menos estrés financiero tienes: la verdad detrás del mito. *Forbes*. <https://forbes.com.mx/entre-mas-estudios-tengas-y-mas-dinero-ganes-menos-estres-financiero-tienes-la-verdad-detras-del-mito/>
- Rowell Patrimonios (24 de abril de 2023). Educación financiera. https://rowellpatrimonios.com/glosario_educacion_financiera/

3. Profesionalización docente e interés del profesorado en programas de capacitación en entornos universitarios



SERGIO ABEL SÁNCHEZ LOMELI*

ROLANDO PICOS BOVIO**

MIREYA SANDOVAL ASPRONT***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.03>

Resumen

Dentro del campo de la profesionalización docente, la capacitación como medio para la actualización en contenidos y habilidades para ejercer la docencia es una de las actividades recurrentes en el quehacer profesional y en las instituciones educativas de nivel superior. Frente a la actualización constante del mercado laboral y los acelerados cambios en la sociedad, resulta imperante buscar nuevas y diversificadas propuestas formativas que permitan enriquecer y profesionalizar la labor de las y los maestros. El objetivo de esta investigación es demostrar la perspectiva teórica respecto al desarrollo profesional, competencias y necesidades de formación de los docentes, así como correlacionar los hallazgos parciales obtenidos del trabajo de tesis doctoral.

Se aplicó una encuesta a profesores universitarios, de los cuales casi un cincuenta por ciento cuenta con más de once años de trayectoria; se trabajó el instrumento bajo escala de Likert, en el que se precisaron contenidos enfocados en las habilidades blandas y competencias docentes. Así mismo,

* Maestro en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa. Profesor y asesor pedagógico a nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2859-6604> ; correo electrónico: sergio.sanchezlm@uanl.edu.mx

** Doctor en Humanidades y Artes. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6473-2866>

*** Doctora en Filosofía con orientación en Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8013-5268>

se llevó a cabo la obtención de información cualitativa por parte de los profesores respecto a la percepción de las necesidades de formación y el proceso de capacitación docente recibido. Como resultado, se encontró que las y los profesores enfocan su interés en las capacitaciones orientadas a la metodología didáctica. Así mismo, los profesores argumentan la necesidad de un oportuno acompañamiento durante el proceso formativo. Se concluye que la comunidad docente tiene interés en continuar con procesos de capacitación y con actualizaciones en temas propios de la docencia y maneras de afrontar los dilemas de la profesión, pero se requiere de una sistematización institucional para un desarrollo eficaz y adquisición de las competencias docentes.

Palabras clave: *profesionalización docente, desarrollo profesional docente, programas de capacitación.*

Introducción

Profesionalizar la labor docente universitaria es una tarea prioritaria en las instituciones de educación superior, esto no solo por la constante y acelerada transformación del entorno social y laboral, sino además como el medio para garantizar experiencias de aprendizaje significativo, sensibles a la realidad y de calidad. Diferentes estudios que se presentarán en el texto coinciden en que, para lograrlo, se debe buscar el desarrollo profesional del docente mediante una formación continua que integre metodologías activas, acompañamiento y evaluaciones integrales, como una manera más efectiva para que el docente pueda desarrollar las competencias pedagógicas, digitales e interpersonales demandadas hoy en día por la docencia.

Los programas de desarrollo profesional tienen más éxito cuando son prolongados, contextualizados y vinculados a la práctica diaria en el aula, en lugar de ser fragmentados y desvinculados, ya que esto restringe la transferencia de los aprendizajes adquiridos. Se señala además que se requiere una articulación de los procesos de formación docente en los que se considere el diagnóstico y reconocimiento del docente como agente activo en la detección de sus necesidades; así como de una planeación y evaluación que

permita la construcción de trayectorias profesionales personalizadas y de reflexión sobre la misma práctica.

Bajo este contexto, el presente texto indaga las percepciones y los intereses de formación de profesores universitarios con distinta antigüedad y perfiles académicos. Este texto es producto del avance de una tesis doctoral, y en los hallazgos preliminares se releva un entusiasmo alto por las propuestas de capacitación innovadoras y temas de relevancia para el actuar como docente, atributos que, pese a asumirse como innatos de la profesión, siguen siendo de interés. Así mismo, existe una necesidad explícita del acompañamiento durante los procesos formativos. Dicho panorama confirma la necesidad de diseñar políticas y estrategias universitarias para garantizar que los procesos formativos de los docentes sean un motor para la transformación educativa y el mejoramiento de la calidad en las instituciones.

Desarrollo

Desarrollo profesional docente

El transitar por el concepto de *desarrollo profesional docente* implica dejar de concebir el proceso como una formación ocasional y trabajar por una formación con carácter continuo; esto, a raíz de las transformaciones y necesidades de las competencias que requiere el profesor para efectuar su práctica. Este proceso requiere de una transformación individual y colectiva tanto en el pensamiento como en el actuar, que integre habilidades específicas y genéricas en un escenario que demanda reflexión, autonomía y compromiso (Sanz et al., 2021).

Bajo este enfoque, resulta imprescindible hablar de la profesionalización docente, la cual ha sido definida como el proceso de mejora y racionalización de los saberes de manera continua, siendo el camino que permite lograr la eficacia en el desarrollo profesional de los profesores. Para ello, el docente pasa a tener la condición de cualquier aprendiz, es decir, un sujeto activo del aprendizaje, dándole el protagonismo requerido en la interiorización de sus conocimientos, necesidades y motivaciones.

La motivación del docente es crucial para la interiorización y transferencia de sus habilidades, producto de la capacitación o formación inicial. No obstante, es bien sabido que existe una brecha considerable entre el conocimiento que los docentes poseen y la forma en la que los transmiten o ejecutan. En ese sentido, para lograr un mayor impacto se deben mejorar los modelos de desarrollo profesional, deben diseñarse en consideración del contexto emocional y motivacional del docente.

Sanz et al. (2021) y Jaramillo-Baquerizo (2021) coinciden en que el desarrollo profesional ha de ser personalizado, contextualizado y estructurado. Esto implica considerar la trayectoria docente desde todas sus dimensiones, en términos de ingreso, transición, crisis, estabilidad, retiro, crecimiento, etc.; cada una con necesidades y dilemas distintos.

La Teoría de la Autodeterminación, da respuesta al generar mecanismos que promuevan la satisfacción de necesidades psicológicas básicas del docente, como la autonomía, competencia para efectuar su labor y la motivación propia (Jaramillo-Baquerizo, 2021). Además, contar con trayectorias estructuradas para impulsar el desarrollo profesional docente, acompañadas de sistemas de cualificación y acreditación profesional, permite garantizar la calidad, legitimidad y eficacia en la formación docente (Sanz et al., 2021).

Darling-Hammond et al. (2017) destacan que una formación profesional docente efectiva se logra a partir de la mejora en su práctica y los resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Esto, producto de la integración coherente de los programas formativos que fomenten la colaboración, las buenas prácticas, el aprendizaje activo, la reflexión, la retroalimentación, entre otras.

En dicho informe se establece que para que la formación docente sea efectiva ha de favorecerse el aprendizaje activo, bajo esquemas de participación similares a los de sus estudiantes, como el trabajo en equipo, simulaciones, aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Esto permite que el conocimiento pedagógico pueda apropiarse con mayor profundidad, a diferencia de las capacitaciones tradicionales, que se basan solo en conferencias y poca aplicabilidad práctica. Además, se subraya que el acompañamiento por parte de expertos o mentores fortalece el proceso de formación y su aplicabilidad práctica.

Así mismo, se señala que existe una tendencia de fracaso en los programas de desarrollo profesional, cuando son fragmentados, de duración corta o descontextualizados de la práctica docente. Por ello, un trabajo sistemático en el que se vinculen los estándares de enseñanza, evaluación del desempeño y el liderazgo docente resulta ser recomendable para el desarrollo de los programas. Finalmente, los autores abogan por políticas públicas que financien y estructuren formaciones coherentes, sostenidas en el tiempo y adaptadas a las necesidades reales de los docentes.

El desarrollo profesional del docente universitario ha de conducirse bajo modelos que orienten el funcionamiento de los procesos que conduzcan a la profesionalización de la labor. En ese sentido, Villar (1991) considera cuatro modelos fundamentales. El primero, enfocado en el perfeccionamiento individual, debido a que se considera que el desarrollo profesional debe responder a las necesidades y requerimientos del docente en cuanto a su auto-diagnóstico y labores que desempeña en su campo de trabajo, ya sea la docencia, investigación, administración educativa, etc. Para el autor, este modelo implica una participación directa del docente en el diseño y evaluación del proceso. El segundo se enfoca en la evaluación para la mejora de la enseñanza, proveniente de los estudiantes y el docente. Dicha consideración de la autoevaluación, la evaluación por pares y la de los estudiantes permite generar intervenciones formativas en necesidades específicas. Resalta, además, que no debe verse como mecanismo de control o solo para fines de promoción laboral, sino con visión hacia la mejora de los procesos educativos. Un tercer modelo está enfocado en la indagación o profesor-investigador: es aquí donde se sitúa la reflexión sobre la práctica con apoyo de la investigación que el docente hace sobre esta, así como la participación en procesos de innovación didáctica con sus colegas. Villar (1991) sostiene que este modelo fomenta el pensamiento metacognitivo y la autonomía profesional, dando el rol de productor de conocimiento pedagógico al docente. Finalmente, el cuarto modelo organizativo se inclina a concebir el desarrollo profesional docente como resultante del entorno laboral en el que se desenvuelve, las políticas educativas y cultura que influyen en su formación y mejora continua.

Competencias docentes

La evolución del acto educativo ha permitido el establecimiento de diversas perspectivas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un cambio importante ha sido el de transitar de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos hacia uno que propicia el desarrollo de competencias. Si bien es un hecho que existen posturas contrapuestas respecto al origen, dinámica y trascendencia de las competencias, es un hecho que experiencias formativas bajo este enfoque han sido exitosas.

Alfaro et al. (2024) encuentran necesario formar a los docentes en competencias que propicien aprendizajes significativos y generen resultados eficaces. Entre las competencias que destacan para una docencia de excelencia están la planeación y evaluación didáctica, la comunicación, desarrollo de pensamiento crítico y trabajo colaborativo.

No se deja pasar que la caracterización de un buen profesor va de la mano con el dominio del contenido, así como con las cualidades personales que lo caracterizan, desde la calidad humana, el respeto, una actitud positiva, aspectos fundamentales en la generación de vínculos pedagógicos significativos. Además, ha de considerarse que las competencias docentes no son estáticas, sino que se construyen y perfeccionan a lo largo de la trayectoria profesional. En este transitar, los docentes integran saberes pedagógicos, técnicos y contextuales, y reflexionan de manera crítica sobre el impacto generado en su práctica (Galbán et al., 2021).

Las competencias docentes han sido organizadas en dimensiones, logrando una visión holística e integradora. Desde la perspectiva de Gallent, podemos distinguir lo cognitivo, tecnológico, personal, de la investigación y gestión. Bajo una percepción más pragmática, Zabalza, resalta la planificación y selección de contenidos, la comunicación, la tutoría, evaluación, trabajo en equipo entre otros (Buils et al, 2023). Aunado a esto, en el plano personal se encuentra la pasión por la enseñanza y el compromiso emocional y ético como competencias esenciales del docente (Galbán et al., 2021).

La educación como acto humano presenta desafíos imprescindibles en el camino, motivo por el cual los docentes deben estar preparados para afrontarlos. En el artículo “Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training” se identifican algunas de las competencias

docentes esenciales del siglo XXI, enfocadas en cuatro áreas fundamentales: forma de pensar, herramientas de trabajo, formas de trabajar y vida en el mundo. Para su desarrollo, se requiere del dominio del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la alfabetización informacional y digital, la colaboración, la ciudadanía global y la responsabilidad social (Gümüş, 2022). Dichas competencias permiten a los docentes responder a un entorno educativo cada vez más complejo, cambiante y digitalizado.

Resulta además imprescindible hablar del impacto post-pandemia en la educación, en el que las competencias digitales se han vuelto prioritarias, siendo así que la alfabetización digital ha sido la nueva necesidad para responder a las demandas de la educación digital. El precedente, como recordamos, obligó a los docentes a adoptar las tecnologías con poca información previa; o bien, inmiscuirse en la búsqueda y uso de nuevas herramientas que desconocían, haciendo evidente carencias en competencias técnicas, organizativas y de comunicación en los entornos mixtos y virtuales (Cárdenas-Contreras, 2022).

Una competencia más por resaltar es la actuación como agentes sociales, siendo esta una tarea que ha sido requerida en los docentes. La preocupación por temas de inclusión, diversidad cultural y el sentido de la comunidad, así como la ciudadanía local y global, liderazgo educativo y formación de redes de colaboración, se han considerado indispensables en la formación de individuos comprometidos con un entorno y preparados para un mundo cambiante e interconectado (Gümüş, 2022).

Las competencias adquiridas el programa de capacitación docente desde la percepción de los docentes en el estudio doctoral realizado se enfocaron principalmente en el uso de la tecnología a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, resaltan, además:

- Uso de recursos tecnológicos en actividades de clase y evaluación.
- Uso de plataformas educativas.
- Comunicación oral y escrita en los procesos de retroalimentación.
- Terminología pedagógica.
- Gestión del tiempo.
- Búsqueda informacional con sentido crítico, social y ciudadano.
- Aprender a aprender.

Necesidades de formación docente

La formación docente en educación superior ha dejado de ser una actividad deseable, al convertirse en un aspecto imprescindible para las instituciones educativas. Se ha demostrado, a partir de diversos estudios, que los programas de desarrollo profesional son aceptados y valorados por la comunidad docente, su impacto debe radicar en la práctica, a partir de la evaluación de la pertinencia del desarrollo de competencias, contenidos, acompañamiento de la institución educativa, etc. Por ello, algunas de las necesidades en la formación docente universitaria radican en sus objetivos, formulación, operación y seguimiento.

La satisfacción y los alcances en cuanto a la formación pedagógica por parte de los docentes es elemental para la revisión y continuidad de los programas. En la investigación de Fernandes et al. (2023), respecto a la formación recibida, se reportó que los docentes encuentran relevantes los contenidos, la organización del curso y el desempeño de los formadores. Así mismo, la mayoría de los docentes expresó su intención de continuar con los procesos de capacitación y aplicar lo aprendido. No obstante, los autores argumentan que este nivel de satisfacción no garantiza cambios en la práctica, al demostrarse que la aplicación y transformación pedagógica y didáctica fue moderada.

Un cambio o adopción de paradigma requiere tiempo para su asimilación, por lo que Fernandes et al (2023) recomiendan replantear la dinámica de capacitaciones aisladas a procesos formativos prolongados. La profesionalización docente, por tanto, requiere de planificación no solo de los contenidos o competencias a desarrollar, sino de su interconexión, maduración y acompañamiento. De no ser así, el interés disminuye al no encontrar una aplicabilidad directa o sentido por el cual cursar tales capacitaciones. En el estudio doctoral realizado, la percepción de los docentes respecto a la cantidad de convocatorias de programas de capacitación docente resalta su diversidad. Por otro lado, es importante considerar que el factor de disponibilidad, tanto en las inscripciones del curso como del tiempo para atenderlo, son factores decisivos:

Es amplia, pero rápidamente saturada y con un margen breve para completarla, lo que dificulta su realización en contraste con los horarios de clase y otras actividades profesionales o tiempo de calidad con la familia (Participante E).

El establecimiento de programas de capacitación sin diagnóstico ni articulación es una de las realidades que se experimentan en las universidades. En una investigación de Loiza-Aguirre et al. (2021), encontraron que, pese a la oferta existente de cursos y talleres, existe una falta de articulación y coherencia en su planeación, objetivos y evaluación. Así mismo, tales cursos se diseñan sin un riguroso diagnóstico de necesidades y no se ofertan conforme a los perfiles y trayectorias de los profesores. Se argumenta que bajo esta conducción, existirá dispersión de esfuerzos, limitando la continuidad del proceso formativo, además de reducir las posibilidades de promover la mejora constante en las instituciones educativas.

El desarrollo de competencias en programas de capacitación requiere de un análisis de las tendencias y paradigmas educativos para el establecimiento de los alcances de dichas competencias. En ese sentido, Espinosa (2014) señala que existen al menos cuatro ámbitos de competencias emergentes: metodológica, comunicativa, digital e interpersonal. Siendo la competencia metodológica una de las necesidades urgentes, ya que existen docentes que requieren dominar el diseño de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante. Por otro lado, como competencia transversal, la de comunicación es requerida para que los docentes desarrollen un lenguaje claro, motivador y adaptado al contexto académico en pro de la mejora de la comprensión y fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

Conforme a los docentes encuestados para el estudio, se brindó una serie de competencias en las cuales debían valorar el grado de conformidad respecto a los cursos que podrían ofrecerse para su desarrollo, demostrando mayor interés en las competencias relacionadas con la comunicación eficaz y retroalimentación en el aula. El resumen se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Interés de los docentes por capacitarse para el desarrollo de competencias de su labor*

<i>Competencias en:</i>	<i>Grado de conformidad (Totalmente de acuerdo; de acuerdo)</i>	<i>Grado de inconformidad (Totalmente en desacuerdo; en desacuerdo)</i>	<i>Neutral (Ni de acuerdo ni en desacuerdo)</i>
Comunicación eficaz en el aula	93%	0%	7%
Retroalimentación a los estudiantes	90.7%	0%	9.3%
Diseño de exámenes	69.7%	9.4%	20.9%
Diseño curricular	79.1%	9.3%	11.6%
Diseño de programas analíticos	76.8%	11.6%	11.6%

Fuente: elaboración propia.

En una investigación realizada por Pagés et al. (2019) se reafirman tales prioridades. En un sondeo aplicado en la Universidad de Barcelona, se encontró que los docentes demandan formación en aspectos metodológicos en didáctica, como la evaluación de aprendizajes, aplicación de las tecnologías en docencia y la generación de ambientes y gestión del aula virtual. Los docentes con actividades de gestión señalaron que es necesario ser capacitados en liderazgo, resolución de conflictos y administración del tiempo para el desarrollo óptimo de sus funciones. Esto pone en manifiesto que las necesidades de formación en los docentes varían conforme a sus roles, trayectorias profesionales y contexto áulico en el que se encuentran.

Los programas de desarrollo profesional de los docentes requieren del acompañamiento y apoyo durante el proceso para que sean eficaces. Fernandes et al. (2023) han encontrado que el éxito de los programas se incrementa en la medida en que se aplique el aprendizaje activo, que exista una reflexión continua, trabajo colaborativo y que se cuente con retroalimentación mediante mentoría. No obstante, es bien sabido que poner en práctica lo mencionado requiere de apoyo más allá de la capacitación, hablando de tiempo, recurso económico y técnico, entre otros. Se requiere, por tanto, de un marco institucional que regule y facilite los apoyos necesarios para su logro; un modelo integrado con un ciclo de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que promueva la formación continua conforme a los principios de calidad educativa debe ser parte de los planes estratégicos de las universidades (Loaiza-Aguirre et al., 2021).

En el caso del estudio doctoral realizado, al preguntar respecto al acompañamiento en los procesos de capacitación docente, la totalidad de los participantes declaró que no se han sentido acompañados por nadie, resaltando que se requiere de retroalimentación en los cursos y un acompañamiento más cercano. Esto resulta crucial en el análisis de la pertinencia del modo operativo de los cursos bajo un enfoque autogestivo, ya que, aunque exista un rango de aceptación alto por los docentes en esta modalidad, no sienten dicho acompañamiento.

Sus recomendaciones y percepción en cuanto al seguimiento en los programas de capacitación se sitúan en si realmente los necesitan: “Es que no la he necesitado, me adapto muy bien a la modalidad” (Participante 2); o bien, la manera en que se estimula el seguimiento, desde políticas e incentivos: “Que lo ligan a la política de sueldos y prestaciones (...)” (Participante 1); seguimiento en el aula: “Que hubiera un seguimiento a lo largo del semestre”, “Realizar observaciones en el aula. Que nos retroalimenten una vez al año” (Participante 4 y 6); y detección de necesidades de manera directa: “Me parece indispensable que se conozca la percepción de todas las personas que formamos parte del claustro (...)” (Participante 5).

Conclusión

En conclusión, se reconoce que, en el contexto universitario, los docentes requieren de formación pedagógica formal para el logro de la profesionalización de su labor, por lo que estrategias para su desarrollo profesional, mediante programas de capacitación, resultan esenciales y una necesidad urgente, a fin de asegurar que los docentes cuenten con las competencias necesarias para efectuar su labor y que esto repercuta positivamente en la calidad en los procesos educativos. Además, es importante resaltar que la capacitación es solo uno de los medios, ya que está claro que no solo basta con la adquisición de conocimientos, sino con su propia aplicación.

La formación de los docentes debe convertirse en un elemento estratégico en la gestión de las instituciones educativas, con el fin de asegurar el seguimiento y acompañamiento a los participantes. Por otro lado, esta imbricación ha de considerar la autoevaluación e intereses de los docentes en

cuanto a las competencias por fortalecer la dinámica de trabajo para su formación, los intereses en temas educativos, así como las necesidades que detecta en el aula y para las cuales requerirá apoyo. Si bien el proceso educativo se planea y piensa desde y para los estudiantes, los procesos de formación o desarrollo profesional docente han de seguir la misma fórmula.

Los procesos formativos, por tanto, han de considerar un modelo que integre las dimensiones pedagógicas, institucionales, sociales y personales, para que el docente conforme su perfil de manera integral. Esto implica no solo la detección de intereses y necesidades, sino también la oportuna secuencia de los cursos, actividades o proyectos a proponer, además de considerar la experiencia profesional del docente al momento de iniciar con tal proceso, ya que es un indicador elemental para optimizar los esfuerzos y responder en un contexto más inmediato a las realidades de su perfil.

Referencias

- Alfaro Ávila, J. C., Alemán Juárez, A., y López Bátiz, M. (2024). La formación en competencias de los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., y Esteve-Mon, F. M. (2023). Competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational Policies of Education*, 17, 76-102. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>
- Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia universitaria y competencias para la era pospandemia: un proceso hacia la alfabetización digital. *Revista Docentes 2.0*, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Fernandes, S., Araújo, A.M., Miguel, I. y Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training. *Teachers. Educ. Sci.*, 13, 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Galbán, S., y Ortega, C. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31), 6378. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. En Y. Alpaydın y C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century*

- (pp. 243-254). Maarif Global Education Series. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11
- Jaramillo-Baquerizo, C. (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Loaiza-Aguirre, M. y Andrade-Abarca, P. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Pagés, T., Triadó, X., Però, M., Sabariego, M., Amador, J., Sayós, R., González, E., y Marzo, L. (2019). Valoración de las necesidades formativas del personal docente e investigador de la Universidad de Barcelona. *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)*. Madrid, España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0048>
- Sanz, F. y Guillén, C. (2021). *Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación*. Ediciones Universidad de Valladolid
- Villar, L. M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/publication/39152886_Modelos_de_desarrollo_profesional_del_profesorado_universitario

4. Perfil del supervisor de prácticas profesionales de psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México



PERLA VIVIANA RAMÍREZ FIGUEROA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.04>

Resumen

La supervisión en las prácticas profesionales constituye un componente esencial en la formación de psicólogos, ya que promueve el desarrollo de competencias clínicas, éticas y reflexivas. Tomando en cuenta que la calidad de la supervisión depende en gran medida del perfil del supervisor, esta revisión sistemática tiene como objetivo identificar y analizar las características que definen el perfil ideal o más efectivo del supervisor, entendido como el conjunto de competencias, actitudes, experiencias y estilos de intervención que caracterizan su rol formativo en el contexto de la formación en psicología. Dada la diversidad de enfoques, modelos y criterios utilizados en los contextos de supervisión, resulta necesario examinar sistemáticamente la evidencia empírica existente, destacando la importancia de una formación específica en supervisión, más allá de la experiencia clínica. En este sentido, esta revisión aporta una base conceptual para fortalecer los criterios de selección, formación y evaluación de supervisores en programas de prácticas profesionales en psicología.

Palabras clave: *psicología, prácticas profesionales, perfil del supervisor, proceso de supervisión.*

* Maestra en Docencia en Educación Media Superior. Candidata a doctora en Filosofía en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0846-2629> ; correo electrónico: perla.ramirezfr@uanl.edu.mx

Introducción

En un mundo globalizado, rápido y cambiante, la formación de psicólogos impone nuevos retos a las universidades, ya que se demanda el desarrollo de competencias necesarias que les permitan desempeñarse profesionalmente en los diferentes escenarios en los que se requiere (Paredes-Dávila, 2017).

En este sentido, las prácticas profesionales representan un espacio de transformación en donde los estudiantes pueden generar aprendizajes mediante la implementación de la teoría previamente adquirida en contextos reales (Beltrán et al., 2012; Corominas García, 2010; Jiménez et al., 2014).

Dentro de esta perspectiva, Villafuerte (2016) menciona que, en países como Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña y España, existen regulaciones específicas tanto en los códigos de la profesión como dentro del marco legal de estos países para el ejercicio de la supervisión de psicólogos en formación, por lo que el supervisor recibe una preparación que incluye entrenamiento teórico-práctico, pues de esta manera obtiene una certificación que garantice su especialización.

Por otro lado, en México es distinto, ya que, después de un análisis de diversas investigaciones, se puede encontrar que en la mayoría de las universidades no se cuenta con perfiles del supervisor que vayan más allá de los aspectos administrativos, así como de los modelos pedagógicos específicos que se llevan a cabo dentro de la supervisión de prácticas profesionales, que garanticen una buena planeación y seguimiento (Villafuerte, 2016).

Ahora bien, ante este panorama se puede hacer el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se han preparado profesionalmente los supervisores de prácticas profesionales de psicólogos en formación? En la mayoría de las universidades de México la respuesta es que, en su mayoría, se ha dado sólo a través de la práctica clínica y la experiencia (Desatnik et al., 1999; Sánchez-Sosa, 2007; Gonsalvez Milne, 2010 y Selicoff, 2012), lo cual ocasiona que exista una falta de claridad respecto cómo llevar a cabo un acompañamiento como supervisor, lo que trae como consecuencia la improvisación, falta de rigor, ausencia de objetivos claros, entre otros (San Martín, San Martín, Pérez y Bórquez, 2021; Poncelis-Raygoza, 2024).

Por otro lado, Flores, Pérez y Villalobos (2023), en su investigación sobre el tema, advierten sobre el desconocimiento por parte de los supervisores sobre su labor específica, ya que reconocen no recibir ningún tipo de lineamientos desde las instituciones formadoras, que les permitan definir con mayor precisión su trabajo como supervisores en la formación de los nuevos profesores.

Por lo anterior, se observa la necesidad de reflexionar hacia dónde debería orientarse la formación en la práctica pues, a pesar de que los supervisores cuentan con la experiencia profesional necesaria para acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la aplicación del conocimiento teórico en contextos reales, se sigue identificado la falta de estructuración metodológica en el proceso de supervisión, ya que, específicamente, no existen lineamientos formalizados, protocolos definidos o modelos pedagógicos establecidos que orienten la labor supervisiva en términos de estrategias didácticas, contenidos teóricos y objetivos formativos claramente delineados (Villafuerte, 2016; Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz y Morales, 2017).

Ante esta situación, resulta necesario indagar sobre el perfil del supervisor de prácticas profesionales, con el fin de identificar las competencias, enfoques pedagógicos y elementos estructurales que deberían estar presentes en su formación, pues una comprensión clara del perfil ideal del supervisor puede permitir generar propuestas de mejora en la formación de los supervisores, así como en el diseño de modelos y lineamientos institucionales que garanticen una supervisión formativa coherente, efectiva y alineada con los principios de calidad de la educación superior.

Del mismo modo, dentro del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2024-2040 se menciona la importancia de las prácticas profesionales, pues justamente uno de los principales objetivos que se busca alcanzar en relación con estas es incrementar la participación de estudiantes en programas de prácticas profesionales que promuevan el aprendizaje participativo para el desarrollo de competencias laborales (Pagaza et al., 2024).

Desarrollo

Comenzando por definir qué es la *supervisión*, Bernard Goodyear (2019, en Arifin et. al., 2023) la definen como una relación evaluativa que se desarrolla con el tiempo entre un profesional con más experiencia y sus supervisados, con las tareas de monitorear, evaluar y actuar como guías durante el proceso de supervisión de las prácticas profesionales.

Del mismo modo, Herbert (2018) y Landon et al. (2023) han proporcionado un marco moderno para la supervisión, contextualizando la práctica como un proceso evaluativo caracterizado por una relación de apoyo en la que los supervisores utilizan roles de acompañamiento y docente para desarrollar y mejorar las habilidades de los supervisados.

Por otro lado, la supervisión directamente en el ámbito psicológico se define como un proceso mediante el cual los supervisores, profesionales experimentados, preparan a profesionales en formación. En este sentido, el supervisor se convierte en el responsable de que los futuros profesionales de cualquier disciplina y en especial los psicólogos clínicos y de la salud tengan las habilidades y competencias que garanticen un servicio de calidad (Corey et al., 2021; Moreno Bautista-Díaz, 2024).

Dentro de este rubro, la supervisión en los últimos 30 años ha tenido una evolución más que evidente, pues anteriormente cualquiera que tuviera experiencia clínica y buenas habilidades para la consulta podía calificar como supervisor, ya que los requisitos eran mínimos y el énfasis estaba puesto en los aspectos formales o administrativos, como cubrir un número de horas de entrenamiento, contar con títulos universitarios y de posgrado, etc. Sin embargo, actualmente, en la mayoría de los casos los supervisores continúan sin tener un entrenamiento en supervisión, aun cuando existe una demanda como área de especialización por parte de programas de pregrado y posgrado.

Aunque en países como Estados Unidos, según la Association of State and Provincial Psychology Boards (2024), para poder ejercer la profesión de psicólogo es necesario que se hayan cubierto un mínimo de 1500 horas de supervisión aun cuando esto puede variar en cada estado de la unión americana, alcanzando hasta las 4000 horas, además de contar con un doc-

torado o posdoctorado en México esta regulación no existe, por lo que basta con tener el título profesional para poder ejercer la profesión de psicólogo y posteriormente poder convertirse en supervisor de prácticas profesionales (Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología, 2020, en Moreno Bautista-Díaz, 2024).

Esto, debido a que en la mayoría de las universidades no se cuenta con modelos pedagógicos específicos que se lleven a cabo dentro de la supervisión de prácticas profesionales y que garanticen una buena planeación y seguimiento. Ahora bien, ante la pregunta sobre cómo se han preparado profesionalmente los supervisores de prácticas profesionales de psicólogos en formación, la respuesta es que, en su mayoría, se ha dado a través de la práctica clínica y la experiencia (Desatnik et al., 1999; Gonsalvez Milne, 2010; Selicoff, 2012; Sánchez-Sosa, 2007).

Entonces, cuando se habla del supervisor de prácticas profesionales enfocadas en psicólogos en formación, se puede tener el cuestionamiento de en qué debe apoyarse el perfil de éste profesional. Lo cierto es que es necesario tener en cuenta que todavía al día de hoy se sigue trabajando en entender el proceso de supervisión y las habilidades necesarias de quienes lo llevan a cabo (Watkins, 2017, en Landon, 2023).

Lo anterior, ya que, aunque en general la supervisión se trata solo de una extensión de la tarea clínica, debe establecerse también como una labor educativa, incluida como parte fundamental del entrenamiento de psicólogos en formación, y es un tema de regularización el que está en propuesta, y es Watkins (2017) quien defiende esta posición, ya que menciona que la supervisión se enlaza con otros aspectos de la práctica, concretamente con las funciones específicas y sus operaciones correspondientes y las competencias genéricas y comunes necesarias para desarrollarse dentro de este perfil y para acompañar a los psicólogos en formación.

Debido a esto, hay una clara necesidad de que los supervisores reciban herramientas que les ayuden en el proceso de formación de sí mismos dentro de la supervisión de prácticas profesionales, así como en el proceso de enseñanza y generación de aprendizajes significativos para sus alumnos; todo esto, además de sus conocimientos profesionales y experiencia previa.

Por lo anterior, se exhorta a reflexionar hacia dónde debería orientarse la formación en la práctica, con el objetivo de determinar las competencias

que deben desarrollarse y evaluarse en los estudiantes y supervisores, así como fortalecer los programas de supervisión en la práctica profesional, con la finalidad de que los alumnos tengan la guía de un responsable de formación en el escenario profesional, quien requiere una amplia experiencia en los procesos prácticos y en las acciones formativas al desarrollar competencias profesionales situadas, tanto en la profesión como en los espacios en que ejerzan (Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz y Morales, 2017).

En este sentido, Corey et al. (2021) aseguran que la supervisión requiere que los supervisores posean una serie de habilidades y conocimientos procedimentales, entre las que destacan la habilidad para iniciar y mantener una relación de supervisión positiva, la habilidad para evaluar tanto al supervisado como a los clientes, manejo de procedimientos de observación, planeación y retroalimentación, entre otros.

Esto, teniendo en cuenta cuatro metas principales de la supervisión, las cuales son: promover el crecimiento y desarrollo de los supervisados, proteger el bienestar del cliente/consultante, monitorear la competencia del supervisado, y actuar como muro de contención de la profesión y facultar al supervisado para autosupervisarse con el objetivo de ser un profesional independiente capaz de llevar a cabo una autoevaluación y hacer la reestructuración de su práctica de acuerdo con las necesidades que identifique.

Lo anterior se puede tomar entonces como una base para comenzar a establecer un perfil para el supervisor, tomando en cuenta no solo cuestiones profesionales y/o administrativas, como hasta ahora se ha hecho, sino también dándole la importancia necesaria a características o habilidades personales, pues, como se mencionó anteriormente, el supervisor es un guía para los psicólogos en formación; sin embargo, no se puede creer que sea solo un guía profesional, sino que el alumno, conforme avanza y se prepara, también está teniendo una deconstrucción continua de sus propias creencias, lo cual requiere de un seguimiento para poder enfocarlo hacia una reconstrucción sana de su autoconcepto y de sentirse acompañado en este proceso, algo de suma importancia para su formación personal y profesional que repercutirá en su práctica.

Conclusiones

La educación superior se encuentra ante el desafío de formar profesionales capaces de integrar el conocimiento teórico con su aplicación práctica en entornos laborales complejos y en constante transformación. Particularmente en el ámbito de la formación de psicólogos en México, se identifica una ausencia de modelos pedagógicos formalizados para la supervisión de prácticas profesionales, situación que contrasta con los marcos regulatorios existentes en países como Estados Unidos, Canadá y diversas naciones europeas.

Sin embargo, la evidencia revisada demuestra que, en contextos como el mexicano, aún persisten importantes vacíos en cuanto a la estructuración metodológica, pedagógica y normativa de dicho proceso, ya que, aunque los supervisores suelen contar con experiencia clínica valiosa, esto no siempre se traduce en competencias ni en una supervisión basada en modelos teóricos sólidos, protocolos definidos o estrategias pedagógicas sistemáticas.

Por esta razón, la falta de lineamientos institucionales y de formación específica para los supervisores conduce a una práctica supervisiva muchas veces improvisada, centrada en la experiencia personal más que en criterios académicos o formativos, lo que afecta negativamente el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Esta situación contrasta con las buenas prácticas observadas en otros países, donde se exige formación formal, certificación y entrenamiento especializado para ejercer como supervisor clínico.

En este contexto, se hace indispensable la definición de un perfil profesional del supervisor de prácticas, que considere tanto las habilidades clínicas como las pedagógicas, así como el diseño e implementación de modelos de supervisión acordes con las necesidades del contexto educativo y social actual, con el objetivo de diseñar e implementar programas de formación específicos para supervisores, que incluyan estrategias pedagógicas claras, mecanismos de evaluación continua y procesos de acompañamiento reflexivo.

Fortalecer la supervisión mediante políticas institucionales, programas de capacitación docente y marcos normativos claros no solo contribuiría a mejorar la calidad del proceso formativo, sino que también favorecería el cumplimiento de los principios establecidos en la Ley General de Educación Superior y en los planes estratégicos de desarrollo universitario, como el de

la UANL 2024-2040. Lo anterior, ya que la supervisión de prácticas profesionales en la formación de psicólogos representa un componente esencial para garantizar una educación integral y pertinente para las demandas del ejercicio profesional contemporáneo.

En suma, avanzar hacia una supervisión profesionalizada y coherente, para garantizar la calidad de la supervisión en las prácticas profesionales, implica reconocerla como un área de especialización que demanda formación, evaluación y reflexión constante. Solo así será posible formar psicólogos éticos, competentes y capaces de responder de manera crítica y responsable a las complejidades del mundo contemporáneo.

Por lo tanto, resulta necesario que las instituciones de educación superior asuman el compromiso de profesionalizar la función de supervisión, asegurando que los futuros egresados transiten de manera exitosa de la teoría a la práctica, y consolidando su rol como agentes activos de transformación social.

Referencias

- Alonzo, A. y Gonzales, M. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Arifin, S. et. al. (2023). The influence of anxiety in supervision toward trainee counselors' competencies in Malaysia. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 10(4), 88-95. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2023.04.010>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Castro, T. y Moya, M. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial o virtual. *Foro Educativo*, 39. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3127>.
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N. y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento educativo*, 57(1). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.5>
- Cortes-Escalante, F. y Julio-Peterson, A. (2020). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la calidad de las prácticas formativas. *Identidad Bolivariana*, 4(2), 35-49. <https://doi.org/10.37611/IB4ol235-49>

- Fernández-Álvarez, H. (2017). El futuro de la supervisión. *Revista Psicólogos*, 7(20a). <https://doi.org/10.59205/rp.v7i20a.34>
- Fonseca, J. (2020). *Del estudiante al psicólogo: transformaciones identitarias en procesos de supervisión*. En Angie Paola Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica*. Ediciones Universidad de Santo Tomás. <https://doi.org/10.2307/j.ctv218m6gt.6>
- García, E., Lemos, S. Echeburúa, E. Guerra, J., Maganto, C., Vega, A. y García, N. (1999). Tres modelos de prácticum en las universidades españolas: psicología en Oviedo, psicología clínica en el país vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11(2). 261-278. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711203.pdf>
- Godoy, W. (s. f.). *Estrategias Didácticas en la supervisión de las prácticas profesionales en la formación de trabajadores sociales. Un estudio en tres universidades de Santiago, Región Metropolitana, Chile* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399897>
- Jiménez, M. y Rivera, O. (2019). *Propuesta de lineamientos generales de formación en la práctica profesional de la psicología*. Facultad de Psicología. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/practicas/PropuestadeLineamientosGeneralesdeFormacionenlaPracticaenEscenariosProfesionales_FPSI_UNAM.pdf
- Landon, T. J., Levine, A., Sabella, S. A., Hill, J. C., Khan, U., & Kulesza, E. T. (2023). Supervision and Ethics: Updates to the CRCC Code of Professional Ethics. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 66(4), 283-293. <https://doi.org/10.1177/00343552221146163>
- Labra-Godoy, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* [Tesis de doctorado]. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Martín-Cuadrado, A., González-Fernández, R., Méndez-Zaballos, L. y Malik-Liévano, B. (2018). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma social* (28), 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Moreno, A. Márquez, M., Martín-Cuadrado, A., García-Vargas, S., González, R., Pujalte, L., Jaureguialde, B., Corral-Carrillo, M., López, E. y Salamé, J. (2021). El Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización. *Revista de Educación Social* (33). <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/11/res-33-ana-b.pdf>
- Moreno, D. y Bautista-Díaz, M. (2024). La supervisión clínica: una guía práctica basada en competencias. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 13(25), 77-83. <https://doi.org/10.29057/icsa.v13i25.13527>
- Paredes-Dávila, H. (2017). *El proceso de supervisión en la formación de psicólogos(as) escolares*. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 5(1), 45-53. <https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/95/75>
- Poncelis-Raygoza, M. (2024). *Relación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar en una maestría profesionalizante desde la perspectiva de egresados y supervisores* [Tesis de doctorado]. UNAM.

- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S. y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 21(2), 24. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Saucedo, C. (2014). *La supervisión clínica psicoanalíticamente orientada desde la visión de alumnos, supervisores y expertos* [Tesis doctoral]. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Swank J. M., Lambie G. W. y Witta E. L. (2012). An exploratory investigation of the counseling competencies scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 51(3), 189-206. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00014.x>
- Ülker Tümlü, G. y Ceyhan, E. (2023). Clarifying the stages of group supervision through action research. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 479-499. <https://doi.org/10.34056/aujef.1178007>
- UANL (2024). *Plan de Desarrollo Institucional UANL 2024-2040*. UANL.
- Veloz, J. (2018). Las prácticas profesionales supervisadas en psicología. Un movimiento de innovación pedagógica que impacta en el modo de significar el ejercicio profesional. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 73-79. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5989>
- Villafuerte-Montiel, A. (2016). La práctica de la supervisión clínica en México: Una actividad profesional en desarrollo. *Multidisciplinary Health Research*, 1(2). <https://doi.org/10.19136/mhr.a1n2.1560>

5. Análisis de la efectividad de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil en el bachillerato



LAURA NELLY RUIZ LUNA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.05>

Resumen

Este estudio analiza la efectividad de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil en el nivel medio superior, con énfasis en el modelo implementado por la Universidad Autónoma de Nuevo León. La tutoría académica se ha establecido como un pilar fundamental en la educación media superior, con reconocimiento en instrumentos normativos como el Acuerdo 442 del Sistema Nacional de Bachillerato. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos complejos. Mediante un enfoque cualitativo y diseño no experimental descriptivo, se examinan fuentes institucionales y estudios recientes para identificar los principales obstáculos: carga tutorial excesiva, falta de protocolos definidos y resistencia estudiantil. Los hallazgos revelan que el aumento de cobertura no garantiza calidad sin condiciones básicas como tiempo suficiente para el seguimiento individualizado. Se concluye que la tutoría debe evolucionar hacia modelos integrales que incorporen evaluación formativa, diagnóstico preciso y acompañamiento personalizado, para convertirse en un motor de transformación educativa.

Esta investigación aporta elementos para mejorar los esquemas tutoriales en instituciones de educación media superior, proponiendo estrategias que vinculen tecnología, pedagogía activa y atención diferenciada.

* Maestra en Relaciones Industriales y de Negocios. Candidata a Doctora en Filosofía en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6410-3779> ; correo electrónico: laura.ruizln@uanl.edu.mx

Palabras clave: *tutoría académica, rendimiento estudiantil, educación media superior, acompañamiento personalizado, evaluación formativa.*

Introducción

La educación media superior enfrenta retos que afectan directamente su calidad: elevados índices de reprobación, deserción escolar y bajo aprovechamiento académico. Estas problemáticas comprometen la formación integral de los estudiantes y su futuro profesional. Como respuesta a esta situación, la tutoría académica se ha posicionado como una estrategia fundamental de apoyo educativo, particularmente para aquellos alumnos con mayores necesidades formativas. Aguilera (2019) destaca cómo este acompañamiento favorece la autonomía en el aprendizaje y desarrolla capacidades metacognitivas claves para enfrentar las exigencias del bachillerato.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, el programa de tutorías opera mediante un esquema organizado que atiende prioritariamente a alumnos con dificultades académicas. El modelo contempla tanto a quienes presentan reprobación recurrente como a aquellos con problemas de adaptación inicial. A través de una atención personalizada y trabajo grupal, busca mejorar resultados académicos, consolidar métodos de estudio eficaces y encaminar hacia trayectorias educativas exitosas (SEP, 2017; PIT, 2013).

Sin embargo, la implementación efectiva de este sistema tutorial enfrenta obstáculos considerables. Elementos como la interacción tutor-estudiante, los recursos disponibles y la flexibilidad metodológica condicionan sus resultados. Estas limitaciones se han hecho especialmente visibles en planteles de bachillerato de la UANL, donde aspectos operativos cuestionan la eficiencia de los modelos tutoriales vigentes. La excesiva carga de alumnos por tutor, seguimientos inconsistentes y poca articulación entre los participantes del proceso educativo han disminuido el impacto potencial de este valioso recurso pedagógico.

Por todo lo anterior, la presente investigación analiza la efectividad de la tutoría en su etapa inicial, concentrándose en su capacidad para fortalecer el desempeño del alumnado en situación de riesgo. Mediante un análisis multidimensional que examina estrategias de intervención, sistemas de

seguimiento y condiciones institucionales, identifica tanto logros como aspectos mejorables. Los hallazgos proporcionan elementos valiosos para mejorar el esquema tutorial, ofreciendo referentes aplicables no solo al contexto de la UANL, sino a otras instituciones de educación media superior con retos similares.

El valor de este análisis reside en su potencial para transformar un servicio que, a pesar de sus limitaciones actuales, representa una herramienta clave para asegurar equidad y excelencia educativa. Los resultados presentados, así como las reflexiones finales, establecen fundamentos para desarrollar una tutoría académica más eficaz, capaz de superar las barreras operativas y cumplir cabalmente sus objetivos formativos.

Desarrollo

El Acuerdo 442 del Sistema Nacional de Bachillerato establece los programas de tutoría como un eje fundamental para la Educación Media Superior (EMS), con el fin de ofrecer orientación educativa y atender necesidades estudiantiles (SEP, 2017). No obstante, su implementación enfrenta retos críticos: baja participación de los alumnos y limitaciones en el acompañamiento tutor. Según Manuel Benites (2020), muchos estudiantes muestran desinterés, prefieren el trabajo individual y priorizan resultados rápidos sobre aprendizajes profundos, lo cual obstaculiza las estrategias de apoyo y la colaboración académica.

Cabe mencionar que los tutores enfrentan obstáculos como falta de tiempo, carga administrativa y ausencia de lineamientos claros (Aguilera et al., 2018), lo que limita la atención personalizada. Aunque la UANL incrementó su cobertura tutorial (100% más alumnos atendidos entre 2020-2021), la saturación de estudiantes por tutor, hasta 213 en algunos casos, reduce su eficacia (PDI, 2022). Estudios como García et al. (2012) demuestran que la tutoría disminuye la reprobación, pero en instituciones como una preparatoria de la UANL persisten desafíos: recursos insuficientes, alta demanda y baja asistencia.

Asimismo, la tutoría académica debe entenderse desde modelos teóricos que trascienden la simple asistencia escolar. Autores como Pérez-Cusó et

al. (2024) proponen un enfoque integral que considera al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, donde el tutor actúa como mediador pedagógico. Este modelo se articula con el paradigma sociocrítico (Aguilera, 2019), que enfatiza el acompañamiento reflexivo y la construcción de saberes en contextos reales. Además, el desarrollo de competencias metacognitivas y socioemocionales, como lo plantea Hernández et al. (2024), refuerza la necesidad de una tutoría que no solo atienda el rendimiento académico, sino también la formación integral del estudiante.

Por esto, en este trabajo es importante analizar la eficacia e importancia de la tutoría académica frente a la problemática del bajo rendimiento académico de estudiantes del nivel medio superior, para lo cual se identificaron diferentes investigaciones realizadas recientemente sobre el tema, así como un acercamiento al impacto en el rendimiento académico dentro de un proceso de tutoría académica. Otras investigaciones señalan que la tutoría académica es valorada por los estudiantes, pero se demuestra que tiene algunas áreas de mejora, como es el caso de Pérez-Cusó, González-Morga, González-Lorente y Martínez-Clares (2024). Los autores señalan que, actualmente, se requiere transitar de modelos tradicionales basados en la mera transmisión de conocimientos hacia un paradigma de acompañamiento integral que transforme las dinámicas de aprendizaje.

Esto implica sustituir los enfoques expositivos por estrategias pedagógicas más reflexivas y participativas, donde el estudiante asuma un rol protagónico en su proceso formativo mientras el tutor ejerce funciones de guía y facilitador del aprendizaje (Pérez-Cusó et al., 2024).

Además, la tutoría efectiva debe superar su concepción tradicional, limitada a la resolución de dudas ocasionales o la preparación de exámenes, para constituirse en un proceso continuo de seguimiento y acompañamiento, por lo que este nuevo enfoque demanda una atención personalizada que considere las particularidades de cada estudiante, sus estilos de aprendizaje y sus necesidades específicas (Pérez-Cusó et al., 2024). La verdadera efectividad de la tutoría se medirá por su capacidad para incidir positivamente en los indicadores académicos clave: mejora en los promedios de calificación, reducción de índices de reprobación y disminución de tasas de deserción escolar.

Para lograr este impacto, las instituciones educativas deben implementar sistemas de monitoreo y evaluación que permitan valorar objetivamen-

te los resultados de las tutorías. Esto incluye el desarrollo de indicadores cuantitativos y cualitativos que midan el rendimiento académico inmediato y también el desarrollo de habilidades metacognitivas, la mejora en técnicas de estudio y la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo, como lo indican Manuel Benites (2020) y Pérez-Cusó et al. (2024).

La tutoría, en este sentido, debe entenderse como un proceso estratégico que acompaña al estudiante a lo largo de toda su trayectoria educativa, contribuyendo significativamente a su éxito académico y formación integral (Pérez-Cusó et al., 2024).

Así, un estudio que impacta también en otra variable relevante para futuras líneas de investigación, como es la implementación de nuevas tecnologías, es el de Cervantes (2025). La autora determina que el análisis de la efectividad de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil revela una problemática significativa en el contexto de la enseñanza del inglés.

Cervantes (2025) menciona que si bien los procesos de evaluación sumativa y formativa permiten medir adecuadamente el desarrollo de las competencias comunicativas según lo establecido en el programa académico, la realidad operativa presenta importantes limitaciones. La elevada carga administrativa, combinada con grupos numerosos de estudiantes, obliga a los docentes a reducir el acompañamiento personalizado durante el proceso de aprendizaje, lo que frecuentemente deriva en intervenciones tardías cuando los alumnos ya presentan un rezago académico considerable, según su análisis.

La experiencia en la unidad de aprendizaje de Inglés demuestra que la verdadera efectividad de la tutoría académica depende críticamente de tres factores interrelacionados: la precisión del diagnóstico mediante herramientas tecnológicas, la oportunidad de la intervención tutorial y el grado de personalización del acompañamiento (Cervantes, 2025). Cuando estos elementos convergen adecuadamente, el sistema tutorial puede cumplir su propósito de apoyar a los estudiantes en la asimilación de contenidos y desarrollo de competencias, evitando así que dificultades temporales se transformen en problemas académicos permanentes que afecten el índice terminal de la generación.

Este caso particular de la investigación de Cervantes ilustra cómo la integración estratégica de tecnologías emergentes con prácticas pedagógicas

bien diseñadas puede potenciar significativamente el impacto de la tutoría académica en el rendimiento estudiantil. El trabajo complicado en el ámbito institucional consiste en superar las actuales limitaciones operativas para desarrollar un modelo tutorial que combine eficientemente la evaluación formativa con intervenciones oportunas y personalizadas, asegurando así el logro de los objetivos de aprendizaje (Cervantes, 2025).

Igualmente, Hernández et al. (2024) examinan la influencia de la tutoría académica en el fortalecimiento de habilidades entre estudiantes preuniversitarios, destacando su relevancia tanto para el éxito académico como para el futuro profesional. La investigación de Hernández se centra en competencias clave como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el liderazgo y la empatía, las cuales se desarrollan de manera significativa a través del acompañamiento tutorial personalizado. Los tutores, al crear espacios de diálogo y orientación, facilitan un entorno educativo que fomenta el crecimiento integral de los estudiantes y el aprendizaje.

Los resultados de Hernández et al. (2024) revelan que la mayoría de los participantes perciben una mejora notable en sus habilidades, particularmente en aspectos como la capacidad para resolver problemas y el compromiso con su formación académica. Esto refuerza la importancia de la tutoría como herramienta efectiva para potenciar competencias transversales que van más allá del conocimiento teórico. Sin embargo, también identifica áreas que requieren mayor atención, como la seguridad al expresar ideas y la gestión del estrés, lo cual sugiere que el modelo tutorial actual puede optimizarse para abordar estas necesidades específicas, de acuerdo con Hernández et al. (2024).

Este análisis se vincula directamente con la evaluación de la efectividad de la tutoría académica, ya que demuestra cómo su impacto no se limita al rendimiento cuantificable, sino que se extiende al desarrollo de habilidades esenciales para la vida académica. La identificación de áreas de oportunidad subraya la necesidad de implementar estrategias focalizadas y mecanismos de evaluación continua que permitan ajustar las intervenciones tutoriales según las demandas de los estudiantes (Cervantes, 2025; Hernández et al., 2024).

En este sentido, la tutoría se consolida como un proceso dinámico que, cuando se aplica de manera sistemática y reflexiva, puede transformar significativamente la experiencia educativa, preparando a los estudiantes para enfrentar cualquier situación difícil en lo académico. La investigación concluye que, para maximizar su eficacia, los programas de tutoría deben integrar enfoques personalizados que atiendan tanto las necesidades cognitivas como las socioemocionales de los estudiantes, asegurando así un desarrollo integral y sostenible (Hernández et al., 2024).

Metodología

Este trabajo adopta un enfoque metodológico cualitativo para analizar integralmente la efectividad de la tutoría académica en educación media superior. Se emplea un diseño no experimental de tipo descriptivo que permite examinar tanto los resultados medibles como los procesos subyacentes, como son las dinámicas de interacción tutor-estudiante y desarrollo de competencias.

Como investigación documental, se basa en el análisis sistemático de fuentes primarias bajo estudios recientes, y secundarias con documentos normativos e institucionales, como es el PDI (2022) y el PIT (2013), complementado, con casos reales en contextos educativos específicos. Además, se opera en un nivel explicativo-predictivo, combinando paradigmas socio-críticos e interpretativos para describir la situación actual, y para identificar relaciones causales y proponer mejoras.

Conclusiones

La evidencia analizada demuestra que la tutoría académica, pese a su reconocimiento normativo en el Acuerdo 442 como eje fundamental de la EMS, enfrenta problemas estructurales que limitan su efectividad real. Si bien investigaciones como las de García et al. (2012) confirman su potencial para reducir la reprobación y desarrollar habilidades blandas (Hernández et al., 2024), su implementación se ve obstaculizada por tres factores críti-

cos: la saturación de tutores, con índices que superan los 200 estudiantes en la UANL, de acuerdo con el PDI (2022), la falta de lineamientos claros (Aguilera et al., 2018) y la resistencia estudiantil a modelos colaborativos (Manuel, 2020).

Investigaciones recientes (Pérez-Cusó et al., 2024; Cervantes, 2025) proponen un cambio de paradigma desde tutorías académicas hacia modelos integrales que combinen diagnósticos precisos mediante herramientas tecnológicas, intervenciones oportunas basadas en análisis predictivos y acompañamiento personalizado que considere otras dimensiones o criterios.

La experiencia en la UANL revela que la mera ampliación de cobertura no garantiza impacto educativo cuando faltan condiciones básicas como tiempo tutor-estudiante y seguimiento sistemático. La efectividad real exige transformar la tutoría en un proceso estratégico continuo, con sistemas de monitoreo que evalúen tanto resultados académicos (reprobación, deserción) como el desarrollo de competencias metacognitivas y otras habilidades.

Por lo tanto, el reto radica en superar las actuales contradicciones entre el marco normativo y las condiciones operativas, implementando modelos tutoriales que articulen tecnología, evaluación formativa y acompañamiento personalizado. Solo así la tutoría académica podrá cumplir su promesa de mejorar el rendimiento estudiantil y formar profesionales integrales en el nivel medio superior.

Reflexión final

La tutoría académica en el nivel medio superior se encuentra en una encrucijada crítica: mientras la evidencia demuestra su potencial transformador para mejorar el rendimiento académico y desarrollar competencias integrales, su implementación sigue siendo víctima de un sistema educativo que prioriza la cobertura sobre la calidad. Lo analizado en el presente trabajo de investigación revela una paradoja preocupante: por un lado, se reconoce formalmente su importancia (como en el Acuerdo 442) pero, por otro, se implementa con recursos insuficientes, tutores sobrecargados y modelos obsoletos.

El verdadero desafío va más allá de incrementar el número de tutorías; requiere repensar radicalmente su enfoque, pasando de ser un requisito administrativo a convertirse en el eje de un modelo educativo centrado en el estudiante. Esto exige una inversión real en la formación y disponibilidad de tutores, que exista innovación metodológica que integre tecnologías emergentes con pedagogías activas, y una evaluación sistemática que mida impactos cualitativos y cuantitativos en diferentes áreas educativas.

Considero que solo cuando las instituciones asuman la tutoría como una inversión estratégica, podrá cumplir su promesa de reducir las brechas educativas y formar profesionales competentes para el siglo XXI. La diferencia entre el fracaso y el éxito académico de muchos estudiantes podría depender de nuestra capacidad para transformar este servicio en un auténtico cambio educativo.

Referencias

- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación (DOF) 26 de septiembre de 2008, (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=3D5061936%26fecha%3D26/09/2008#gsc.tab=0
- Aguilera, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto-Arciniega, M. y Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en educación médica*, 7(25), 3-9. <https://www.redalyc.org/journal/3497/349759821002/html/>
- Aguilera, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Cervantes, G. (2025). La tutoría académica asistida con la IAG para identificar su trascendencia en el rezago estudiantil de la enseñanza del idioma inglés, ¿amigos o enemigos? *Revista Iberoamericana de Tecnologías y Educación*, 3(1). <https://revista.marco.edu.mx/index.php/RITE/article/view/55/79>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 106-121. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/299>
- Hernández Escobar, E., Flores Govea, J., Álvarez Frausto, C. G., González León, R., Álvarez Banda, M. I. y Guerra Ramírez, J. A. (2024). Impacto de la tutoría académica en el

desarrollo de habilidades blandas en estudiantes preuniversitarios. *Jóvenes en la ciencia*, 28. <https://doi.org/10.15174/jc.2024.4338>

Manuel, R. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Conrado*, 16(77), 315-321. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1602>

Pérez-Cusó, F. J., González-Morga, N., González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2024). Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario. *Revista Colombiana De Educación*, (91), 99-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16615>

UANL (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2030 de la UANL*. <https://www.uanl.mx/pdi-2022-2030/>

UANL (2013). *Programa Institucional de Tutoría de la UANL 2013*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Programa-Institucional-de-Tutori%CC%81a.pdf>

SEP (27 de octubre de 2017). *Tutorías académicas para estudiantes de bachillerato. Iniciativa "Sigue estudiando, sigue tus sueños"*. Gobierno de México.

EJE 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

6. Desarrollo de un sistema informático sustentable económicamente para el aprendizaje y enseñanza de programación orientada a la robótica educativa en educación básica y media superior



PABLO CESAR PÉREZ MEDINA*

GUADALUPE MARIBEL HERNÁNDEZ MUÑOZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.06>

Resumen

En este trabajo se presenta el desarrollo de un sistema informático de bajo costo para la enseñanza de la programación básica aplicada a la robótica educativa, con el objetivo de desarrollar y fomentar las vocaciones científicas en edades tempranas. La metodología que se siguió para el desarrollo del sistema embebido se basa en un enfoque STEM, basado en desarrollo de habilidades y conocimientos en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas; consistió en cinco fases de desarrollo, incluyendo un programa de estudio de cuatro niveles. La investigación que se siguió es cuasi-experimental, y la técnica de investigación utilizada fue la encuesta, aplicando una de inicio y al final de la práctica, evaluando la experiencia previa de profesores y estudiantes en la robótica educativa, y posteriormente se evaluó la facilidad para crear un proyecto, complejidad para armar el proyecto con las herramientas proporcionadas en el Entorno Integrado de Desarrollo, tiempo de compilación o simulación y programación del kit de robótica. Se concluye que la implementación de esta herramienta educativa innovadora que incorpora un sistema accesible de bajo costo e incluye un programa no

* Maestro en Ingeniería con Orientación en Tecnologías de la Información. Gerente de diseño electrónico en la industria privada. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0813-3387> ; correo electrónico: pablo.perezmd@uanl.edu.mx

** Doctora en Ingeniería de Materiales. Profesora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9904-6938>

solo fomenta las vocaciones científicas, sino que también prepara a los estudiantes de educación básica y media superior para los retos tecnológicos.

Palabras clave: *educación básica, STEAM, STEM, vocaciones científicas.*

Introducción

En el auge de la era tecnológica se requieren profesionales con un amplio perfil en áreas denominadas STEM por su acrónimo en inglés (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), por lo que el ámbito educativo se ha enfocado en actualizar el perfil de los estudiantes en todos los niveles educativos para que cuenten con competencias relacionadas con la robótica y el pensamiento computacional.

La robótica educativa surge como una alternativa para impulsar la educación STEM. Sarabia Lascano (2025) señala que la robótica educativa tiene el potencial de mejorar las habilidades computacionales y la motivación en el estudiante, pero la efectividad depende de la metodología y el contexto. Molano García Acero Ordoñez (2025) y Calabrés Veroes (2025) coinciden en que la robótica educativa tiene un gran potencial integrador de conocimientos y además motiva al estudiante, fomentando un aprendizaje contextualizado, activo y constructivista, siendo este lúdico y divertido.

Existen trabajos previos que se han centrado en el estudio de la robótica educativa en educación básica y media superior, presentando reflexiones sobre la experiencia positiva en relación con la robótica educativa y su contribución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la adaptación e incorporación de un entorno tecnológico para poder emplearlo en edades tempranas (Suárez Zapata et al., 2018; Sangali et al., 2024; Castillo Salazar et al., 2024)). En el contexto educativo, el uso de la robótica constituye un importante recurso didáctico para el desarrollo de una educación en las áreas STEM (Ferrada et al., 2019).

La mayoría de las prácticas de la robótica educativa solo incluyen el uso de *kit* de robótica comerciales y se llevan a cabo actividades complementarias o extracurriculares, sobre todo en la educación pública, lo cual no fomenta el interés por aprender los conceptos básicos de programación y el

desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. Las actividades se centran en armar y desarmar componentes, y los algoritmos utilizados para el funcionamiento del robot se basan en reutilizar *script* por alguien más y solamente se realizan modificaciones mínimas sin lograr desarrollar un pensamiento lógico y crítico, así como la capacidad de resolver problemas de manera eficiente.

En el ámbito de la enseñanza, las plataformas más utilizadas son Lego y Arduino; la primera incluye los *kits* y manuales de ensamblado de los proyectos y con un alto costo; el segundo es un *software* y *hardware* de uso libre con una gran cantidad de proyectos y con fácil accesibilidad en la WEB. La mayoría de las prácticas se centran en armar el *kit* sin ofrecer fundamentos de electrónica, programación y ciencias, solo con el objetivo de que el producto final se mueva.

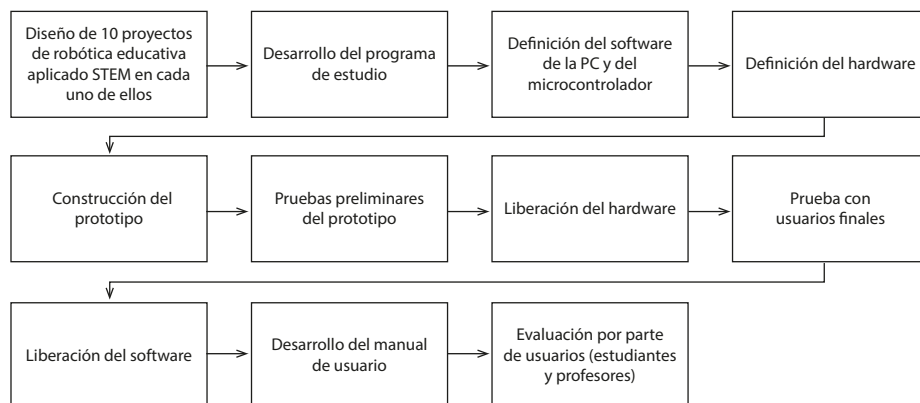
Roca (2021) señala que no existen suficientes recursos ni soluciones de diseño instruccional en la robótica educativa que faciliten la adquisición de competencias y habilidades, sobre todo en el tema del pensamiento computacional, y que una gran parte de docentes aún no están suficientemente familiarizados con estos conceptos. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es presentar el desarrollo de un prototipo de un sistema informático de bajo costo para el aprendizaje y enseñanza de programación. La herramienta aplicada a la robótica educativa incluye un programa de estudio-efectivo, aplicado a estudiantes de básica y media superior como apoyo para los profesores.

Desarrollo

La primera fase consistió en desarrollar un programa de estudio con el propósito de enseñar el funcionamiento con STEM de los elementos relacionados con la robótica y como una herramienta vocacional para motivar y guiar al estudiante en la selección de una carrera técnica o universitaria enfocada en estas áreas. En la segunda fase se desarrolló una aplicación de escritorio para realizar programas y simulaciones de matemáticas y física a través de la programación por bloques para estudiantes con un nivel básico o hasta un nivel avanzado. Durante la tercera fase se diseñó la plataforma de *hardware* que conecta todos los componentes del proyecto, los cuales se

controlan con el programa realizado en la fase 2. En la cuarta fase se realizó la transferencia a través de un manual de fácil acceso y de comprensión para estudiantes desde nivel educativo básico hasta el nivel superior, con el fundamento STEM, que incluye cada uno de los componentes de los proyectos de la herramienta, y otro manual para el profesor, detallando los proyectos e incluyendo fuentes de referencia para profundizar en el proyecto y complementarlo si así se requiere. La quinta fase consistió en una prueba piloto para su evaluación a través de una muestra pequeña y por conveniencia, con el objetivo de validar la interfaz del *software* y la interacción de la plataforma de *hardware* utilizando los manuales para evaluar su usabilidad. Participaron cinco niños y jóvenes de entre 8 y 17 años, y dos profesores con experiencia en áreas STEM. Cabe señalar que se contó con el consentimiento informado y autorización de los padres y tutores, en el caso de los estudiantes. Se realizó una encuesta de entrada acerca de experiencias previas en robótica educativa y una encuesta de salida en cada nivel del curso; los puntos para evaluar fueron: facilidad para crear un proyecto, complejidad para armar el proyecto con las herramientas proporcionadas en el Entorno Integrado de Desarrollo (EID), tiempo de compilación o simulación, programación del *kit* de robótica. En la figura 1 se muestran las actividades de mayor relevancia desarrolladas durante las fases de diseño e implementación del sistema informático.

Figura 1. Actividades desarrolladas durante las fases del proyecto



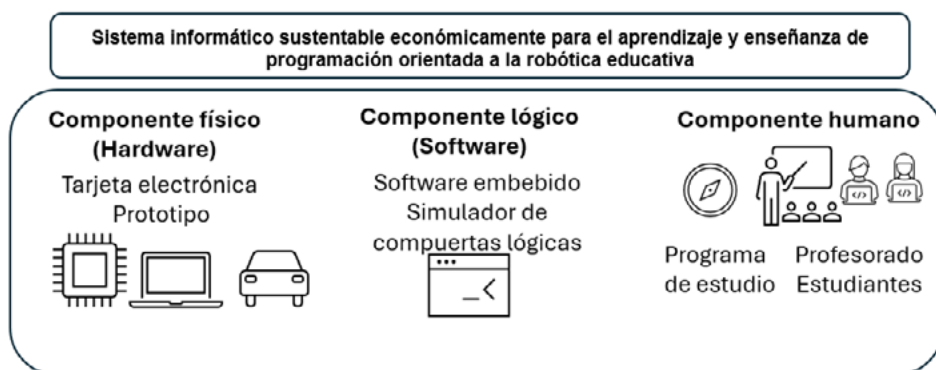
Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental, y la técnica de investigación utilizada fue la encuesta, aplicando una de inicio y otra al final de la práctica, para evaluar la experiencia previa de profesores y estudiantes en la robótica educativa; posteriormente, se evaluó la facilidad para crear un proyecto, complejidad para armar el proyecto con las herramientas proporcionadas en el Entorno Integrado de Desarrollo, tiempo de compilación o simulación y programación del *kit* de robótica.

Resultados

Los resultados de este proyecto se reflejan en el sistema informático sustentable económicamente para el aprendizaje y enseñanza de programación orientada a la robótica educativa, el cual está integrado por tres elementos fundamentales: componente físico, componente lógico y componente humano, que se ilustran en la Figura 2.

Figura 2. Elementos de un sistema informático

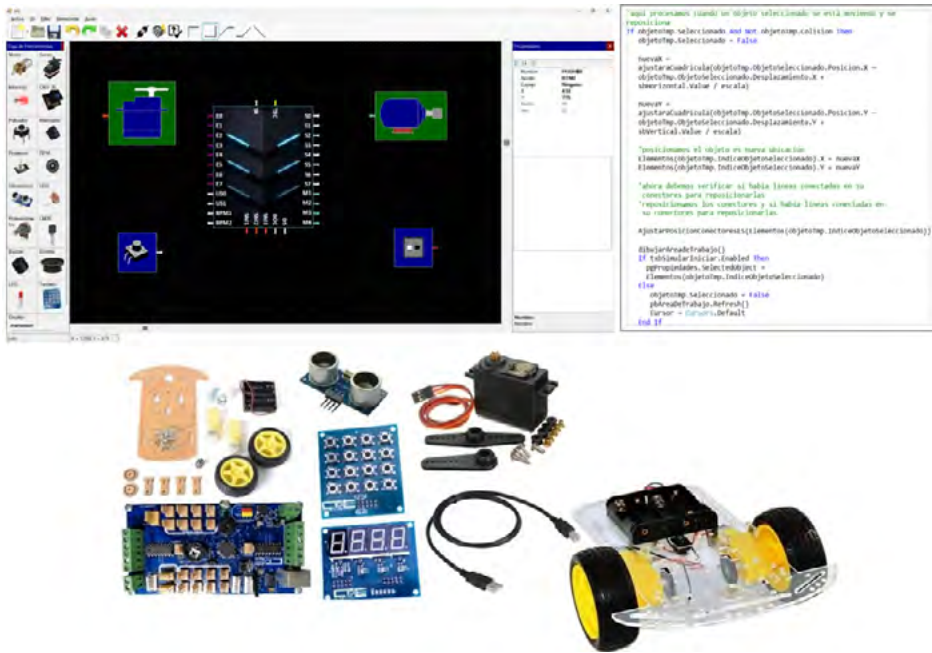


Fuente: elaboración propia.

El sistema de programación simple se centra en realizar 10 proyectos específicos que incluyen un carrito seguidor de línea con un sistema que tiene sensores y actuadores, que son motores y sensores de luz y sensores ultrasónicos, con el objetivo de que los estudiantes dominen un sistema semicontrolado y logren manejar el encendido y apagado de los componen-

tes, además de las entradas y salidas de un sistema microcontrolado que incluye un sistema embebido a través de un *software*, para que el alumno tenga la capacidad de programar a través de comandos. Partiendo de un diagrama de flujo de trabajo, se transcribe un *script* que posibilita programar y ejecutar los movimientos del carrito. En la figura 3 se ilustra la interfaz del Entorno Integrado de Desarrollo (EID), en donde el estudiante logra desarrollar las prácticas bajo el enfoque STEM, aplicando las habilidades en la resolución de problemas y bajo un razonamiento crítico.

Figura 3. Entorno Integrado de desarrollo del sistema, donde se presenta el área de proyecto y componentes del proyecto del carrito

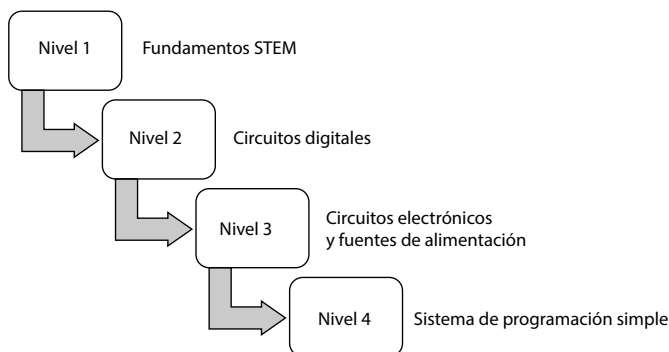


Fuente: elaboración propia.

El programa de estudio que se desarrolló se dividió en cuatro fases el cual llevan de manera simple la transición del estudiante en cada uno de los temas, como se ilustra en la figura 4. Cada curso por nivel se registró en una ficha como programa sintético, donde se especifica el nombre del curso, nivel, prerequisites, duración y porcentaje de horas teóricas y prácticas,

además del objetivo de aprendizaje. Se capacitó a los profesores para llevar a cabo las sesiones teóricas y prácticas.

Figura 4. Programa de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias en programación simple aplicada a la robótica educativa y fomento a las áreas STEM



Fuente: elaboración propia.

La encuesta se centró en dos interrogantes de importancia: ¿Has tomado algún curso de robótica educativa? y ¿Qué esperas de este curso de robótica educativa?

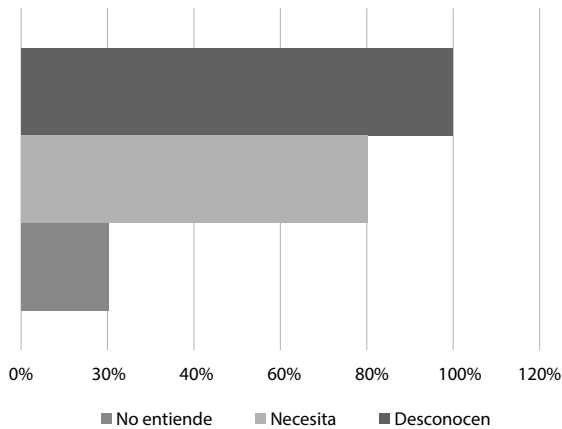
El 80% no había tomado ningún curso de robótica educativa, y con lo que respecta qué se esperaría del curso de robótica educativa, señalaron lo siguiente:

- A1 Aprender a hacer robots que pueda controlar como yo quiera y entender cómo funcionan los motores y sensores que se conectan al cerebro del robot (16 años, 1er semestre preparatoria, escuela pública, sin experiencia en robótica).*
- A2 Saber cómo funcionan los robots y los motores, y los brazos robots. Entender la electrónica para poder hacer circuitos (11 años, 5to de primaria, escuela privada, sin experiencia en robótica).*
- A3 Aprender a hacer robots (14 años, 3ro secundaria, escuela privada, sin experiencia en robótica).*
- A4 Que sea mejor que los otros cursos que tomé en donde solo se trataba de armar un carrito y nada más (17 años, 4º. semestre preparatoria, escuela pública, con experiencia en robótica).*

A 5 Poder programar un robot y armarlo yo misma, y que sea más entendible que el que usamos en la prepa (15 años, 2º. semestre preparatoria, escuela privada, con experiencia en robótica).

Los resultados de la encuesta aplicada en el curso Nivel 1 señalaron que el 100% desconocen temas de robótica basados en principios básicos de la electricidad y electromagnetismo; señalaron que el 80% considera necesario estos conocimientos para fabricar un robot, y el 20% no entiende aún cómo aplicar lo aprendido de su robot (gráfica 1). En el Nivel 2, el 40% de los estudiantes señalaron que, cuando aplicaron lo aprendido en los proyectos, entendieron con claridad el funcionamiento de los circuitos integrados.

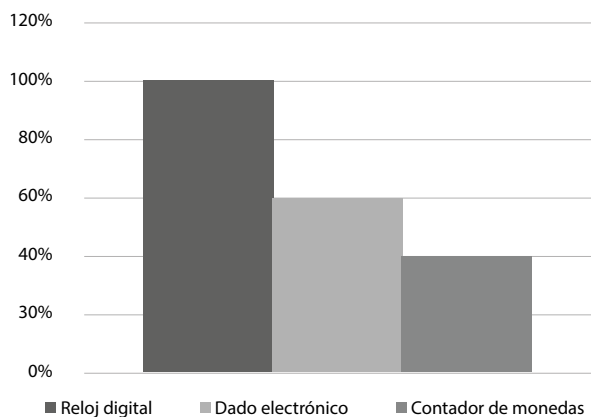
Gráfica 1. Resultados de la encuesta de entrada respecto a los conocimientos acerca de la robótica



Fuente: elaboración propia.

El 100% de los estudiantes expresaron que la aplicación del reloj les pareció muy interesante, al 60% le agradó el dado digital, y al 40% el proyecto del contador de monedas. En este nivel de desarrollo consideraron que era necesario conocer el funcionamiento de los circuitos digitales. En la gráfica 2 se muestra la preferencia de los proyectos realizados por los estudiantes.

Gráfica 2. Resultados de la encuesta de salida con respecto a la preferencia de proyectos realizados



Fuente: elaboración propia.

En el Nivel 3, el 80% de los estudiantes señalaron que sabían conceptos como *fuentes de alimentación* y su aplicación en la electrónica, así como su diseño y construcción, y medidas de seguridad personal, como los lentes de seguridad, ya que algunos componentes pueden explotar, como el caso de los capacitores. El 100% externó que integrar proyectos similares ayuda a entender cómo aplicar lo aprendido en otro tipo de proyectos, y saber aplicar los conocimientos adquiridos de los tres niveles puede servir en su proyecto de robótica. En el Nivel 4 se incorporó en la encuesta el factor de la motivación, señalando el 100% que la programación fue lo que más les gustó aprender y, en el caso del proyecto del seguidor de líneas, les ayudó a entender y comprender el funcionamiento de los motores y cómo los sensores infrarrojos detectan la línea que debe seguir el carro, aumentando la motivación en la utilización del entorno de desarrollo para programar el robot y descargar el *hardware* y ver con éxito que su proyecto funcionaba. Cabe señalar que los diagramas de flujo les ayudaron a los estudiantes a simplificar el proceso de escritura del programa, al ser este completamente gráfico. El 100% de los estudiantes participantes señalaron que recomendarían el *kit* de robótica, y una parte importante del estudio es que el 80% están interesados en estudiar una carrera relacionada con las áreas STEM, mientras que el resto del porcentaje señala carreras con enfoque en artes.

Conclusiones

Los estudiantes participantes revelaron en el diagnóstico que tienen una perspectiva respecto a lo que se refiere a la construcción de robots, la cual está influenciada principalmente por los medios de comunicación masiva; por ejemplo, la televisión, a través de las películas, lo que los aleja de aplicaciones a nivel industrial, educación, hogar, entre otras. La mayoría solo esperan a conectar los motores y actuadores, y que realice algún movimiento o ejecute alguna acción. Cada nivel del programa les permitió entender la aplicación de los conceptos que contempla la robótica educativa y aplicarlos en el diseño de sus proyectos; así mismo, la interfaz gráfica que se utilizó para la programación los motivó y facilitó el proceso de escritura de los programas que diseñaron. También señalaron el interés de la adquisición del *kit* para poder seguir utilizándolo en sus hogares y realizar sus propios proyectos. La mayoría de los estudiantes que participaron señalaron el interés en carreras enfocadas en las áreas STEM y que con el curso desarrollaron sus habilidades técnicas y científicas, que son objetivos de estos proyectos; por otro lado, una minoría señaló el interés en áreas de artes, por lo cual se propone como un proyecto futuro integrar la dimensión artística con un enfoque amplio y multidisciplinario desarrollando el proyecto bajo un enfoque STEAM. Así mismo, se optimizará el prototipo y se desarrollarán las secuencias didácticas del programa de estudio propuesto, que contará con recursos interactivos para el profesorado y padres de familia, que incluirá un programa de capacitación para que, a través de ellos, puedan motivar y fomentar las vocaciones científicas en niñas, niños y adolescentes, y que puedan seleccionar sus carreras técnicas y universitarias bajo estos enfoques.

Referencias

- Calabrés Veroes, A. M. (2025). Motivación e interés por la tecnología: El papel de la robótica en educación. *Prohominum*, 7(2), 113-122. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0336>
- Castillo Salazar, D., Guevara Céspedes, A., Guevara Céspedes, M., Larrea López, E., Albaracín Llivisaca, L., Malusin Pilla, N., Mayorga Alulema, M., Morales Gordon, C., Pallo

- Silva, L., y Sánchez Rosero, L. (2024). Evaluación de la eficacia de la robótica educativa en la mejora del aprendizaje de números irracionales en estudiantes de educación secundaria. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1024-1040. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6421>
- Ferrada, C., Carrillo-Rosúa, F. J., Díaz-Levicoy, D., y Silva-Díaz, F. (2020). La robótica desde las áreas stem en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 18. <https://doi.org/10.14201/eks.22036>
- Roca Pérez, F. (2021). *La robótica educativa como herramienta de desarrollo del pensamiento computacional en Educación Primaria* [Trabajo Final de Máster]. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/133093>
- Sangali, R., Catabriga, L., y Boeres, M. (2024). Robótica Educativa para Desenvolvimento de Habilidades do Pensamento Computacional por meio de Eletiva Complementar. In *Anais do XXX Workshop de Informática na Escola* (pp. 437-448). SBC. <https://doi.org/10.5753/wie.2024.242602>
- Sarabia Lescano, R. E. (2025). Desarrollo de competencias de pensamiento computacional en educación primaria a través de robótica educativa sostenible. *Ethos Scientific Journal*, 3(1), 17-26. <https://doi.org/10.63380/esj.v3n1.2025.58>
- Suárez Zapata, A., García Costa, D., Martínez Delgado, P. A. y Martos Torres, J. (2017). Contribución de la robótica educativa en la adquisición de conocimientos de matemáticas en la Educación Primaria. *Magister*, 30(1-2), 43-54. <https://doi.org/10.17811/msg.30.1.2018.43-54>

7. Integración de la realidad aumentada en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: Mapeo de literatura (2020-2025)



ARLENE PORTUGAL-TORO*

RUTH MONTES-MARTINEZ**

IRMA PÉREZ CASILLAS***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.07>

Resumen

La integración de tecnologías emergentes para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera ofrece nuevas oportunidades para el logro de las competencias de este idioma. Este estudio presenta un análisis de las publicaciones recientes (2020-2025) que hacen referencia al uso de la realidad aumentada en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Como método se utilizó un mapeo de literatura con análisis de contenido, se analizaron 55 artículos localizados en Web of Science (WoS) y Scopus. Los resultados muestran: a) las revistas que tienen mayor número de publicaciones relacionadas con el tema de estudio, así como su distribución geográfica; b) el contexto donde se han efectuado las investigaciones, c) la identificación del método e instrumentos utilizado por los investigadores, d) los temas, subtemas y herramientas de realidad aumentada y otros recursos emergentes; e) la descripción de las lagunas metodológicas, pedagógicas y tecnológicas encontradas a partir de los resultados, las limitaciones y reco-

* Maestra en Educación basada en Competencias. Docente en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1386-716X> ; correo electrónico: aportugal@gmail.com

** Maestra en Administración de Instituciones Educativas. Docente en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-4582>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-3323>

mendaciones que proponen los autores, y f) las recomendaciones prácticas que presentan los investigadores. Entre las limitaciones de este mapeo de literatura se encuentra la búsqueda de artículos únicamente en dos bases de datos y publicados en el idioma inglés. Este estudio aporta valor diferencial porque se identifican los temas emergentes y las brechas en la investigación relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y las tecnologías emergentes. Tiene valor práctico para los profesores de inglés porque se concentran las herramientas, los recursos, las estrategias de aprendizaje y los resultados en el aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: *realidad aumentada, EFL, mapeo de literatura, idioma inglés.*

Introducción

La educación en el siglo XXI se desarrolla dentro de un contexto globalmente interconectado que requiere de ciudadanos capaces de colaborar, comunicarse eficazmente y contribuir a la solución colectiva de desafíos en distintos niveles: local, nacional e internacional (Portugal Balderas, 2023). En este contexto, el auge de las tecnologías de información y comunicación ha incrementado la utilización de dispositivos digitales para diferentes fines tanto en el mundo laboral como en la educación formal y no formal (Kumar et al., 2018).

El rol del idioma inglés como lenguaje global o lengua franca (Cambridge, 2018) demanda no solo que se garantice su enseñanza en todos los niveles educativos, sino que se haga de acuerdo con las necesidades y realidades actuales en beneficio de los estudiantes. El idioma inglés es importante y relevante en el contexto educativo, ya que permite el acceso al conocimiento, recursos y oportunidades diversas.

Los programas educativos requieren adecuarse al contexto de innovación educativa. Con una visión global y capacidad de desarrollo, la innovación en el ámbito educativo se alinea con las tendencias internacionales. En particular, el uso de tecnologías móviles para el aprendizaje de idiomas representa una estrategia novedosa con un gran potencial (Chang et al., 2020). La incorporación de tecnologías modernas en el ámbito educativo

no tiene como único propósito diversificar los métodos de enseñanza, también busca fomentar y motivar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Rintaningrum, 2023). Estos nuevos enfoques y estrategias que utilizan la tecnología promueven ambientes de aprendizaje más dinámicos, son accesibles, y se centran más en los intereses y necesidades de los estudiantes.

Realidad aumentada (RA)

La realidad aumentada (RA) se considera una de las mejores tecnologías emergentes que está modernizando el entorno educativo (Lee, 2022) y que promueve la motivación para que profesores y estudiantes trabajen de manera diferente (Kodabandeh, 2023). Los usos de la RA en el aula para mejorar o facilitar el aprendizaje son variados, así como las áreas a las que impacta. Liu et al. (2023) también mencionan una mejora en la motivación de los estudiantes con el uso de la RA en clase, además de que facilita la comprensión cultural. La RA ha generado un creciente interés en la educación porque ayuda a los estudiantes a interactuar con situaciones simuladas que reflejan contextos reales como parte de su aprendizaje, creando así una experiencia interactiva (Khan et al., 2023). La implementación de la RA en educación, además de enriquecer los contenidos curriculares, puede llegar a fomentar otros aspectos, como la participación, el pensamiento crítico, la creatividad y el interés de los estudiantes.

Realidad aumentada en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

En el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), la incorporación de tecnologías emergentes ha transformado la enseñanza tradicional. En contextos donde el inglés no se tiene como primer idioma, los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para alcanzar un buen nivel de competencia, especialmente cuando carecen de experiencias de inmersión en el idioma (Chang et al., 2020).

Para aumentar la efectividad en el aprendizaje, Chang et al. (2020) proponen incorporar la RA como una herramienta de apoyo en el aula, permitiendo la implementación de experiencias didácticas orientadas al desarrollo del inglés en contextos simulados y significativos. El uso de la RA para aprender vocabulario incide positivamente en la habilidad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) para adquirir y consolidar el dominio del idioma (Khan et al., 2023). La integración de la tecnología en el aula de idiomas no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, también contribuye a reducir la brecha entre el aula y el uso real del idioma, ofreciendo contextos más interactivos y significativos.

Aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

El desarrollo de competencias lingüísticas en el aprendizaje del idioma inglés requiere de la integración de las habilidades que conforman el dominio del idioma. Son cuatro las habilidades consideradas fundamentales en el aprendizaje del idioma inglés: leer, escribir, escuchar y hablar. Robert y Meenakshi (2022) mencionan que el hablar y escribir son llamadas habilidades productivas, y escuchar y leer son llamadas receptivas. El manejo eficaz de estas cuatro habilidades permite a los estudiantes no solo comprender el idioma, sino utilizarlo activamente en contextos reales.

Existen diversos factores cognitivos y afectivos que intervienen directa o indirectamente en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (Ma, 2022; Portugal et al., 2023), uno de los factores más importantes es la motivación. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es considerado cualitativamente diferente al aprendizaje del resto de las materias escolares e incluso a otros idiomas (Al-Hoorie Hiver, 2020). Esto implica tomar en cuenta la necesidad de prestar atención a factores como la motivación que ayude a la adquisición favorable del idioma. Ryan Deci (2017) mencionan que la motivación intrínseca se caracteriza por la curiosidad y el interés; además, la describen como una manifestación clara de la tendencia humana natural a asimilar e integrar el conocimiento: por lo tanto, está presente en la adquisición de conocimiento de forma autónoma. Por otro

lado, los autores mencionan que la motivación extrínseca se manifiesta cuando las acciones son realizadas con el objetivo de obtener recompensas, reconocimiento social, evitar sanciones o el logro de un resultado valioso para la persona. En este sentido, el uso de tecnología como la RA, plataformas interactivas (Saglam, 2021), inteligencia artificial (IA) (Delcker et al., 2024) y la gamificación (Kodabandeh, 2023), entre otras, puede ayudar en el aprendizaje del inglés, al igual que diversos factores como la motivación.

Método de investigación

Se realizó un mapeo de literatura. En este tipo de estudio se ofrece una visión general de un área temática y se identifican los subtemas que existen, con suficientes estudios primarios para llevar a cabo revisiones de literatura o para identificar subtemas en los que se necesitan más estudios primarios; tiene como objetivo clasificar la bibliografía relevante y agrupar los estudios en función de las categorías definidas (Kitchenham et al., 2011). Para este mapeo se utilizó el protocolo recomendado por García-Peñalvo (2017) y James et al. (2016).

Definición de las preguntas de investigación

Se definieron las preguntas de investigación del estudio. De acuerdo con Kitchenham et al. (2011), los mapeos suelen tener preguntas de investigación amplias. Las preguntas para este mapeo son: 1. ¿Cuáles son las revistas científicas que publican sobre el tema de realidad aumentada y el aprendizaje del idioma inglés? 2. ¿Cuál es el método y las técnicas o instrumentos de investigación? 3. ¿Cuál es el contexto donde se desarrollan las investigaciones localizadas? 4. ¿Cuáles son las líneas o temas identificados en los artículos? 5. ¿Cuáles son las brechas que se identifican en los artículos analizados? 6. ¿Cuáles son las recomendaciones que hacen los autores para futuras investigaciones?

Criterios de inclusión y exclusión

Se definieron los criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los artículos que permitieran responder las preguntas de investigación. Utilizar este tipo de criterios es importante para garantizar que la información es útil y puede clasificarse (Kitchenham et al., 2011). Los criterios de inclusión para este estudio fueron: artículos con la temática de realidad aumentada y aprendizaje del idioma inglés, artículos ubicados en las bases de datos Scopus y Web of Science, publicados entre 2020 y 2025, publicados en el idioma inglés; tipo de publicación: artículo. Los criterios de exclusión fueron: artículos duplicados, libros o capítulos de libros, artículos fuera de las especificaciones de los criterios de inclusión, artículos no disponibles para su lectura.

Bases de datos y cadenas de búsqueda de información

Se seleccionaron dos bases de datos para realizar la búsqueda de información: Scopus y Web of Science; para ello, se tomó la decisión de utilizar los mismos términos para la búsqueda de artículos: *realidad aumentada* (*augmented reality*) e *inglés como lengua extranjera* (EFL). Las cadenas de búsqueda son:

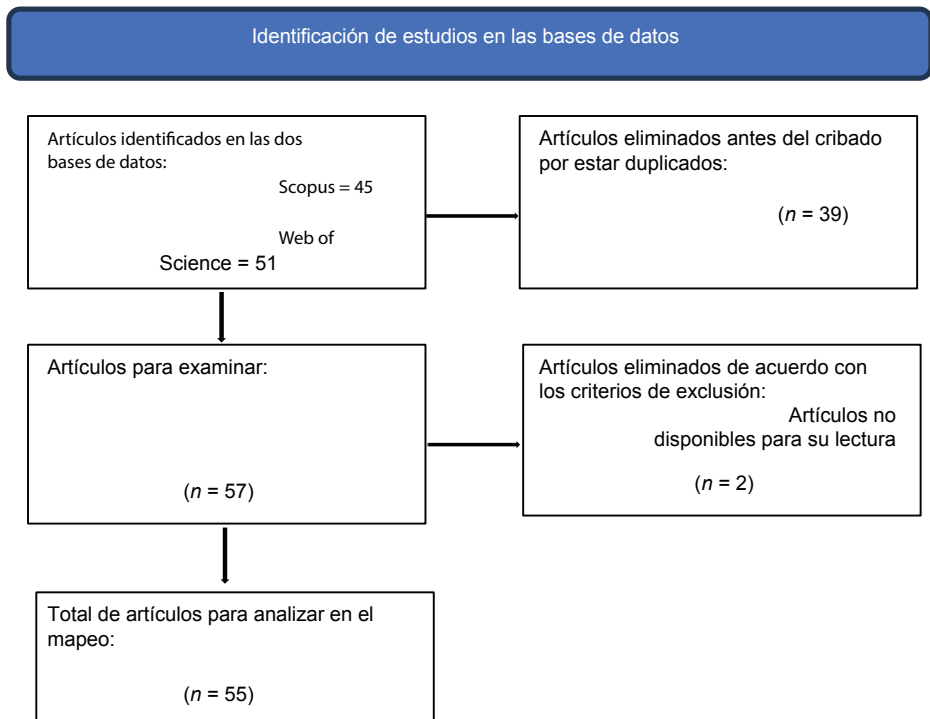
- Scopus: TITLE-ABS-KEY (“augmented reality” AND “EFL”) AND PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2026 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”))
- Web of Science: Refine results for “augmented reality” AND “EFL” (Topic) and 2020 or 2021 or 2022 or 2023 or 2024 or 2025 (Publication Years) and Article (Document Types) and English (Languages).

Extracción de contenidos relevantes de las bases de datos

Después de efectuar la búsqueda de artículos con los términos definidos, se exportó la información de las dos bases de datos y se recuperó en Excel. Para la identificación visual de los estudios, se consideró el diagrama PRIS-

MA 2020 (Page et al., 2021), según la información disponible (véase figura 1). La base de datos de los artículos está disponible en zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15320285>

Figura 1. *Investigaciones localizadas en las bases de datos y seleccionadas para su estudio*



Fuente: elaboración propia.

Criterios de clasificación de las líneas temáticas y brechas de investigación

Para la clasificación de las líneas temáticas se decidió considerar las siguientes opciones: competencias o habilidades del idioma inglés, metodologías o estrategias de enseñanza, ambiente de aprendizaje, actitudes. Para los subtemas se tomaron en consideración las herramientas, recursos o materiales utilizados. Se consideran como brechas metodológicas si no se describe

claramente el método, instrumentos, muestra o las variables; brechas pedagógicas, si el artículo hace referencia a la implementación de alguna estrategia, pero no está explicada; y brechas tecnológicas, si los autores refieren a dificultades o desigualdades para utilizar la tecnología.

Resultados

Q1. ¿Cuáles son las revistas científicas que publican sobre el tema de realidad aumentada y el aprendizaje del idioma inglés?

Se identificaron 40 revistas científicas, de las cuales 38 tienen un alto índice de impacto que va desde Q4 hasta el Q1; únicamente en dos de las revistas no se encontró información. La revista con más publicaciones es *Education and Information Technologies*, de Estados Unidos; consecutivamente, *Computer Assisted Language Learning* y *Journal of Computer Assisted Learning* de Reino Unido (véase figura 2).

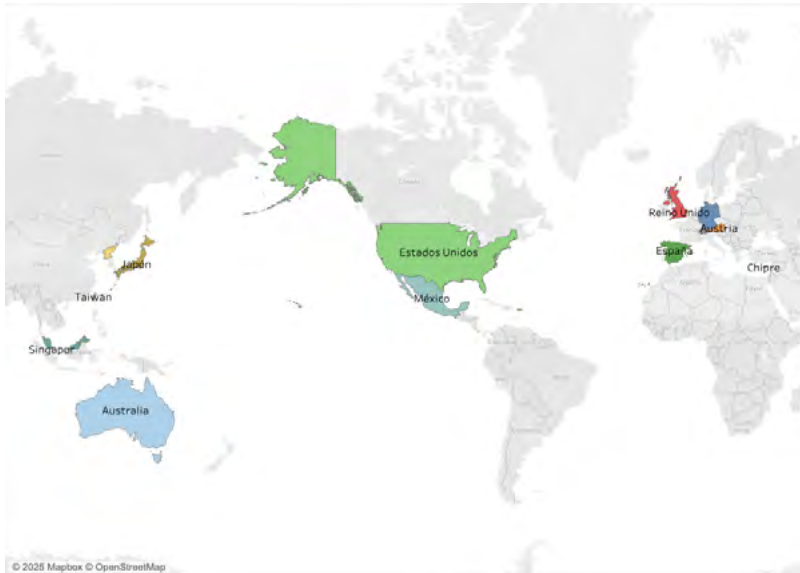
Figura 2. Revistas, nivel de impacto y cantidad de artículos publicados sobre RA

Q1 Education and Information Technologies 8	Q1 Computers and Education 2	Q1 Innovation in Language Learning and Teaching 2	Q1 Interactive Learning Environments 2	Q2 Applied Sciences	Q2 Cogent Arts and	Q2	Q2
	Q1 Asia-Pacific Education Researcher 1	Q1 British Journal of Educational Technology 1	Q1 Digital Creativity 1	Q1 Educacion XX1 1	Q2 Frontiers in	Q2	Q2
Q1 Computer Assisted Language Learning 4	Q1 European Journal of Special Needs Education	Q1 JALT CALL Journal 1	Q1 Journal of Computers in Education 1	Q1 Language Learning and Technology 1	Q2 International Journal of Engineering Pedagogy	Q2 Journal of	Q2 Mextesol Journal 1
	Q1 Humanities and Social Sciences Communications	Q1 Language Teaching Research 1	Q1 Research and Practice in Technology Enhanced Learning 1	Q1 Smart Learning	Q2 International Journal of Instruction		
Q1 Journal of Computer Assisted Learning 3	Q1 IEEE Transactions on Learning Technologies	Q1 Recall 1	Q1 Teaching English with Technology		Q2 International Journal of Mobile Learning and	Q2 Theory and Practice in Language Studies	
	Q1 International Journal of Human-Computer Interaction				Sin información Arab World English Journal 1	Sin información	Q4 Journal of Educational Multimedia and Hypermedia

Fuente: elaboración propia utilizando Tableau.

De acuerdo con la información, la mayoría de las revistas científicas que tienen publicaciones relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés y la realidad aumentada se encuentran en Reino Unido, Suiza y Estados Unidos (véase figura 3).

Figura 3. *Distribución geográfica de las revistas científicas*



Fuente: elaboración propia utilizando Tableau.

Q2. ¿Cuál es el método y las técnicas o instrumentos de investigación?

En los artículos analizados se muestra una variedad de métodos de investigación, principalmente método cuantitativo y mixto; los investigadores recurren además a una gran variedad de técnicas e instrumentos, los más utilizados son las pruebas (pretest y postest), cuestionario y escala Likert.

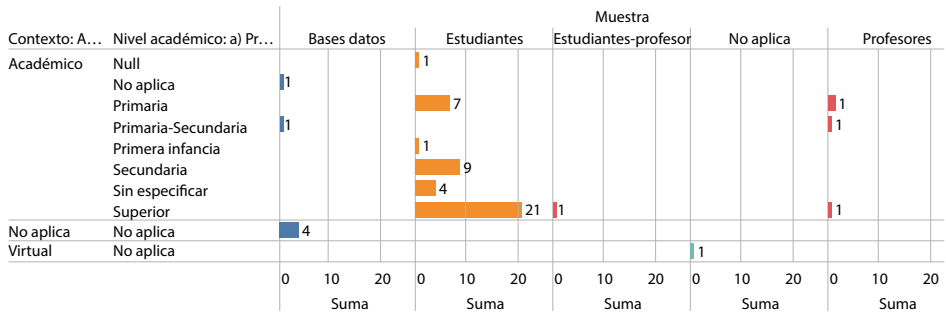
Q3. ¿Cuál es el contexto donde se desarrollan las investigaciones localizadas?

Se encontró que la mayoría de las investigaciones se han realizado en el contexto académico, siendo el nivel superior el que tiene un número más alto de estudios en los cuales los participantes han sido estudiantes (véase figura 4).

Q4. ¿Cuáles son las líneas y temas identificados en los artículos?

Respecto a las líneas temáticas, sobresalen las competencias o habilidades del idioma inglés; consecutivamente, las metodologías o estrategias de enseñanza y los ambientes de aprendizaje. En relación con los temas identificados en los artículos, se encontraron diversas temáticas: vocabulario, rendimiento académico, motivación, actitudes, comunicación oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura, tecnologías aplicadas al aprendizaje del idioma, diseño de materiales, juegos, textos, educación bilingüe y multimodal, percepciones, habilidades lingüísticas y culturales. Se identificaron estrategias y uso de tecnologías diversas: realidad aumentada, realidad virtual, gamificación con realidad virtual y aumentada, aprendizaje ubicuo y contextualizado con realidad aumentada, desarrollo de contenido y recursos digitales como Storybook, videos, aplicaciones específicas de realidad aumentada y virtual como HP reveal, Quiver, Aumentaty, uso del metaverso e integración de la inteligencia artificial.

Figura 4. Contexto donde se han realizado las investigaciones



Fuente: Elaboración propia utilizando Tableau

Q5. ¿Cuáles son las brechas que se identifican en los artículos analizados?

Al analizar la información se identificaron algunas brechas en las investigaciones, principalmente brechas metodológicas; los autores refieren que es importante ampliar el tamaño de la muestra, y dentro de esta misma categoría se reconoce el tiempo de experimentación como una limitante y la dificultad para generalizar los resultados porque la muestra no lo permite. Las brechas tecnológicas aparecen en menor medida; entre los aspectos considerados para esta categoría están los problemas técnicos, conectividad y accesibilidad. En algunos casos no se identifican brechas de investigación.

Q6. ¿Cuáles son las recomendaciones que hacen los autores para futuras investigaciones?

Se identificaron cinco categorías para las recomendaciones que efectúan los investigadores en sus artículos. La recomendación más recurrente es ampliar la muestra y considerar otros contextos; consecutivamente recomiendan explorar otras variables, como la comprensión auditiva, dinámicas sociales, construcciones lingüísticas y actitudes de los docentes. Recomiendan también diversificar métodos y enfoques tanto de investigación como pedagógicos, y mejorar en la integración de recursos y aplicaciones digitales. Por último, los investigadores recomiendan la formación de los profesores respecto a la integración de realidad aumentada y otras tecnologías emergentes.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis de resultados en relación con el uso de la RA para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se tienen los siguientes hallazgos y recomendaciones para los profesores e investigadores: A) Las investigaciones de los últimos años se han enfocado en el nivel superior, considerando como muestra a los estudiantes; a partir de lo anterior se identifican como brechas: investigar sobre las perspectivas y experiencias

de los profesores en cuanto a la integración de la RA y otras tecnologías, y realizar investigaciones que incluyan como muestra a estudiantes de los niveles básicos de educación. La integración de RA tiene un impacto positivo en la mejora de las tareas que realizan los estudiantes y en la participación de los involucrados en el aprendizaje (Khodabandeh, 2023). B) La mayoría de las investigaciones sobre RA y aprendizaje del inglés se enfoca en el desarrollo de habilidades de adquisición de vocabulario, escritura y lectura; faltan investigaciones que consideren las habilidades de comunicación oral y de escuchar, así como otros factores o procesos asociados con el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés. C) Es importante, para futuras investigaciones, considerar muestras más amplias. Además, se recomienda capacitar a los profesores para integrar de forma efectiva las nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje del idioma inglés, motivan y mantienen interesados a los estudiantes. La RA y el uso de tecnología móvil son herramientas innovadoras que pueden potenciar el aprendizaje del idioma inglés (Chang et al., 2020). Las temáticas, recursos, herramientas tecnológicas y brechas de investigación que se han identificado brindan una oportunidad para futuras investigaciones.

Referencias

- Al-Hoorie, A. H., y Hiver, P. (2020). The Fundamental Difference Hypothesis: Expanding the Conversation in Language Learning Motivation. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020945702>
- Cambridge Assessment English (2018). *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*. Cambridge Assessment English. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf>
- Chang, Y. S., Chen, C. N., y Liao, C. L. (2020). Enhancing english-learning performance through a simulation classroom for eFL students using augmented reality—A junior high school case study. *Applied Sciences*, 10(21), 1-24. <https://doi.org/10.3390/app10217854>
- Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D., Seufert, S., y Spirgi, L. (2024). First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7>

- García-Peñalvo, F. J. (2017). *Mapping sistemáticos de literatura. Caso práctico de planificación usando Parsifal*. Slideshare. <https://es.slideshare.net/grialusal/mapping-sistemáticos-de-literatura-caso-prctico-de-planificacin-usando-parsifal>
- James, K. L., Randall, N. P., y Haddaway, N. R. (2016). A methodology for systematic mapping in environmental sciences. *Environmental Evidence*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/S13750-016-0059-6/TABLES/2>
- Khan, R. M. I., Ali, A., Kumar, T., y Venugopal, A. (2023). Assessing the efficacy of augmented reality in enhancing eFL vocabulary. *Cogent Arts and Humanities*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2223010>
- Khodabandeh, F. (2023). Exploring the viability of augmented reality game- enhanced education in WhatsApp flipped and blended classes versus the face-to-face classes. *Education and Information Technologies*, 28(1), 617-646. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11190-6>
- Kitchenham, B. A., Budgen, D., y Brereton, P. (2011). Using mapping studies as the basis for further research – A participant-observer case study. *Information and Software Technology*, 53(6), 638–651. <https://doi.org/10.1016/J.INFSOF.2010.12.011>
- Kumar, S., Wotto, M., y Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Lee, J. (2022). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. *Education and Information Technologies*, 27(1), 743-771. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10391-1>
- Liu, S., Gao, S. y Ji, X. (2023). Beyond borders: exploring the impact of augmented reality on intercultural competence and L2 learning motivation in eFL learners. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1234905>
- Ma, Y. (2022). The triarchy of L2 learners' emotion, cognition, and language performance: Anxiety, self-efficacy, and speaking skill in lights of the emerging theories in SLA. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002492>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/BMJ.N71>
- Portugal-Toro, A., Balderas, L. A. y Vences, A. (2023). The role of cognitive-affective processes in ESL students' oral communication. En M. Lorenzo, M. N. Campos, J. M. Fernández, y C. Fernández (Eds.), *Transformando la educación desde una perspectiva integral: Innovaciones a través de la investigación* (pp. 205-215). Dykinson, S.L.
- Portugal, A., y Balderas Ruiz, L. A. (2023). Systematic Literature Mapping: Studies Related to ESL/efL Oral Communication Skills (2018-2022). *English Language Teaching*, 16(10), 99. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n10p99>
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>

- Robert, R. y Meenakshi, S. (2022). Rereading Oral Communication Skills in English Language Acquisition: The Unspoken Spoken English. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 2429-2435. <https://doi.org/10.17507/tpls.1211.25>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guildford Press.
- Sağlam, S. (2021). Supplementary Online Study Platform for an Oral Communication Skills Course: Implementation, Evaluation and Suggestions . *Novitas-ROYAL*, 15(1), 90-117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295580.pdf>

EJE 3: LECTURA, COMUNIDAD Y FORMACIÓN CULTURAL

8. Lecturas cercanas: estrategias para fomentar el hábito lector en estudiantes de bachillerato

KARLA SOFÍA DE LA PAZ ROMO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.08>



Resumen

El proyecto de intervención Lecturas Cercanas busca fomentar una actitud positiva hacia la lectura en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo, Coahuila, mediante la incorporación de textos digitales y tradicionales alineados con sus intereses personales. Esta iniciativa responde a la problemática evidenciada por estudios previos, que indican que la imposición de lecturas obligatorias tiende a generar desinterés y rechazo en los estudiantes, en lugar de promover el disfrute de la lectura. Según Argüelles (2017) y Guthrie Wigfield (2000), el involucramiento aumenta cuando los textos están relacionados con los intereses del lector, lo que sugiere la necesidad de una “motivación integrada” para la consolidación de hábitos lectores significativos.

El estudio se desarrolla en el marco de la literacidad digital, considerando que los adolescentes actuales consumen predominantemente textos en entornos digitales. El proyecto se realizó con un grupo de 20 estudiantes de bachillerato de entre 14 y 16 años. En una primera fase se aplicaron encuestas diagnósticas con el propósito de identificar sus preferencias lectoras y definir el material de lectura, considerando tanto formatos digitales como tradicionales. Posteriormente, se crearon espacios de convivencia median-

* Maestra en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa. Profesora y Maestra en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Americana del Noreste, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9618-2015> ; correo electrónico: karla.delapaz.romo@gmail.com

te grupos focales, para recopilar opiniones, sugerencias y comentarios sobre sus experiencias lectoras. Además, se analizaron los textos producidos por los estudiantes a lo largo del proceso, con el fin de evaluar el impacto de las estrategias implementadas. El enfoque metodológico fue exploratorio-descriptivo, lo que permitió identificar cambios en la percepción de la lectura, así como su disfrute como actividad significativa y recreativa.

El objetivo final de la iniciativa fue diseñar estrategias efectivas que permitan a los jóvenes percibir la lectura como un acto recreativo y enriquecedor, contribuyendo al fortalecimiento de sus habilidades lectoras y su conexión con la lectura como experiencia personal y social.

Palabras clave: *lectura, TICs, estudiantes.*

Introducción

La imposición de lecturas obligatorias ha producido, en muchos casos, un efecto contrario al deseado: en lugar de fomentar el gusto por la lectura, refuerza la percepción de que leer es una actividad tediosa y carente de sentido personal. A menudo, los textos seleccionados no logran despertar el interés de los estudiantes, convirtiéndose en una tarea escolar más, sin conexión con sus experiencias ni motivaciones, como lo señala Argüelles (2017). En este sentido, un lector verdaderamente motivado tiende a involucrarse de manera más profunda con lo que lee, como lo señalan Guthrie y Wigfield (2000), quienes, además, subrayan que dicho involucramiento se intensifica cuando los textos guardan relación con los intereses personales del lector, lo que apunta hacia una aproximación basada en la “motivación integrada”, donde el acto de leer se percibe no como una obligación externa, sino como una actividad valiosa en sí misma.

Trabajos como los de Contreras Berríos exponen cómo las narrativas transmedia desarrolladas en plataformas digitales colaborativas ofrecen a las jóvenes oportunidades para expresar su identidad, establecer vínculos con comunidades afines y participar activamente en la construcción de significados. Este tipo de prácticas lectoras, al estar estrechamente relacionadas

con sus intereses y lenguajes cotidianos, favorecen una relación más profunda y motivadora con la literatura (Contreras Berríos, 2023).

En México los adolescentes aún leen, pero su forma de lectura ha cambiado con el tiempo. Asegura Ramírez (2011, p. 120) que, aunque la lectura de libros tradicionales ha disminuido, “los que no leen, leen cómics (rosas y porno), fotonovelas, revistas especializadas en la farándula y la frivolidad, ocasionales *best sellers* que tienen que ver con historias que ponen de moda el cine y la televisión, etcétera”. El acceso a internet y a recursos digitales da la oportunidad de explorar contenidos de interés para los jóvenes. Incorporar esta fuente de lecturas cercanas puede hacer la lectura más atractiva y reducir su percepción de tarea académica.

Implementar un proyecto en Saltillo, Coahuila, orientado a fomentar el hábito de la lectura entre los adolescentes resulta fundamental ante las preocupantes tendencias actuales en esta materia. De acuerdo con el artículo “En Coahuila no se lee ni un libro al año: Secretaría de Cultura”, publicado por Palacios (2024), el estado presenta un índice de lectura inferior al promedio nacional, con menos de un libro leído al año por persona, frente a los 3.4 libros que se leen en promedio a nivel nacional. Esta situación es corroborada por estadísticas de la Secretaría de Cultura de Coahuila, que indican que únicamente el 2% de la población mantiene un hábito de lectura constante. A ello se suma la limitada infraestructura cultural en la región, con una biblioteca por cada 15,000 habitantes y apenas una librería por cada 200,000 habitantes, lo cual restringe significativamente el acceso a materiales de lectura y espacios de formación cultural.

Para abordar esta problemática, es clave incorporar textos que conecten directamente con los intereses personales de los estudiantes, como fan-fiction y contenidos digitales, lo que podría incrementar su motivación y mejorar su percepción de la lectura. Este enfoque no sólo aprovecha las oportunidades que ofrece la literacidad digital, sino que también fortalece la práctica de la lectura consciente en contextos académicos, contribuyendo al desarrollo de habilidades lectoras y al disfrute por la lectura entre los jóvenes. El presente trabajo plantea un proyecto de intervención que incorpora lecturas cercanas a los estudiantes, como textos digitales, escritos breves, publicaciones en redes sociales y formatos narrativos accesibles. A través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se

busca fomentar una actitud más positiva hacia la lectura, vinculándola con los intereses reales de los jóvenes y promoviendo una experiencia lectora más significativa, flexible y atractiva.

Desarrollo

En los últimos años, diversos estudios han resaltado el impacto positivo de las tecnologías digitales en la promoción de la lectura, especialmente entre jóvenes y adolescentes, como lo es el trabajo de Rendón Jarvio (2020), “El uso de las TIC para promover la lectura en bibliotecas públicas con la intervención de los bibliotecarios”, el cual trabajó cómo la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en bibliotecas públicas puede transformar estos espacios en entornos más dinámicos y accesibles, fomentando la lectura mediante la capacitación en herramientas digitales y el acompañamiento adecuado a los usuarios jóvenes.

Por otro lado, Guerrero et al. (2022) indican que no solo facilita la alfabetización transmedia y la escritura creativa, sino que también genera espacios de interacción dinámica entre jóvenes escritores y sus lectores, fomentando la producción literaria y la reflexión crítica sobre los contenidos. En la misma línea, Flores et al. (2024) estudiaron el impacto de Wattpad en Perú, encontrando que la plataforma contribuye al desarrollo del hábito lector mediante la creación de comunidades virtuales que refuerzan la motivación de los jóvenes para leer y escribir.

Desde una perspectiva más amplia, Infantes (2020) sostiene que las plataformas digitales fomentan la lectura gracias a su interactividad, accesibilidad y capacidad de respuesta instantánea. Rodríguez Cortés (2020) destacan la mediación tecnológica como un recurso potencial para potenciar la lectura y escritura en adolescentes, resaltando la necesidad de estrategias pedagógicas adecuadas para integrar la tecnología en entornos educativos formales. Finalmente, subrayan el papel de redes sociales como Goodreads, Wattpad y Booktube en la promoción de la lectura a través de la interacción constante entre lectores.

En conjunto, estos estudios subrayan la importancia de las TIC en el fomento de la lectura, tanto en espacios formales como informales. El uso

adecuado de plataformas digitales no solo facilita el acceso a textos, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades literarias, la creación de comunidades lectoras dinámicas y el fortalecimiento de la identidad lectora dentro de un enfoque cercano a los intereses juveniles.

Contextualización y marco teórico

La presente investigación se suma a estos trabajos para generar conocimiento sobre la promoción de la lectura en alumnos de bachillerato. Su objetivo principal es examinar el impacto de la selección de textos basados en intereses personales y experiencias cotidianas en la motivación y desarrollo del hábito lector en estudiantes de bachillerato. Se exploró la relación entre los intereses de los estudiantes y su motivación hacia la lectura, la integración de formatos digitales y tradicionales en el entorno académico, y el efecto de estrategias didácticas personalizadas en la percepción de la lectura como una actividad recreativa y significativa.

Para ello, se recurrió a la teoría de Guthrie Wigfield (2000), quienes proponen que la motivación hacia la lectura alcanza su nivel más profundo cuando esta se percibe como una actividad significativa conectada con los valores e intereses personales del lector. Este concepto de motivación integrada resulta clave para entender cómo la selección de textos cercanos a las experiencias cotidianas de los estudiantes puede fomentar una participación activa y sostenida, consolidando así un hábito lector genuino. Las estrategias didácticas centradas en esta perspectiva permiten transformar la lectura en una práctica más personal, participativa y motivadora dentro del entorno académico.

Desde el enfoque de la literacidad digital, Guerrero et al. (2022) señalan que plataformas como Wattpad y el *fan fiction* representan espacios donde los adolescentes exploran narrativas que resuenan con sus vivencias, al tiempo que participan en comunidades de creación e intercambio literario. Este tipo de interacción fortalece la identidad lectora y promueve una relación más cercana con los textos, al permitir que los jóvenes se reconozcan y se expresen a través de ellos. En este contexto, la lectura no solo es una práctica académica, sino también un medio de reafirmación personal y social.

Complementando esta visión, Michel Petit (2009) resalta la dimensión simbólica y emocional de la lectura, la cual actúa como herramienta para interpretar el mundo y construir la identidad, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Por su parte, desde la neurociencia, estudios como los de Berns et al. (2013) han demostrado que la lectura de textos significativos activa áreas cerebrales asociadas al placer y la recompensa, fortaleciendo la motivación y el hábito lector. Así, integrar lecturas alineadas con los intereses juveniles, especialmente en formatos digitales, puede transformar la lectura en una experiencia placentera y duradera, reforzando su valor tanto académico como emocional. La teoría de Guthrie Wigfield (2000) define la motivación integrada como el nivel avanzado de involucramiento donde los estudiantes perciben la lectura como una actividad significativa conectada con sus valores e intereses personales. Este enfoque enfatiza la relevancia de los textos seleccionados para fomentar la participación y la consolidación de un hábito lector sostenido.

Marco metodológico

Los resultados evidenciaron una brecha significativa entre las prácticas lectoras actuales y los intereses declarados. El 75 % de los alumnos manifestó que rara vez realiza actividades de lectura, dato que coincide con que el 60 % afirmó que rara vez lee textos digitales y solo un 5 % lo hace con frecuencia. No obstante, un 89 % expresó interés en trabajar con materiales digitales, lo cual sugiere que, aunque están familiarizados con el uso de tecnologías y plataformas; no han integrado plenamente la lectura en su experiencia digital cotidiana.

Las respuestas abiertas a la pregunta “¿Qué cambios te gustaría ver en el material de lectura que se te ofrece en la escuela?” reflejaron un interés claro en modificar tanto los contenidos de lectura como las dinámicas de las clases. La mayoría de los estudiantes señaló que los textos actuales les resultan poco atractivos, expresándose con frases como “me parecen muy aburridas las que vemos”, “me gustaría leer más romance” o “quiero que la clase no solo sea leer”. De manera destacada, se propuso la inclusión de géneros como la ciencia ficción y el romance, así como dinámicas de clase más activas, como debates, proyectos o actividades interactivas.

Con base en los resultados diagnósticos, se seleccionaron materiales de lectura alineados a las preferencias estudiantiles. Entre los textos elegidos se incluyeron fragmentos de *Ready Player One*, de Ernest Cline, y *Neuromante*, de William Gibson (representando el género de ciencia ficción), así como *Asfixia*, de la plataforma Wattpad (orientado al romance juvenil). Además, se integraron fragmentos de lecturas obligatorias del programa, como *La Odisea*, de Homero, y *La tregua*, de Mario Benedetti, buscando acercarse de manera más significativa al alumnado.

Cabe señalar que las actividades realizadas, como los debates y los ejercicios de escritura creativa, no tuvieron un valor de calificación académica formal. En su lugar, se llevaron a cabo sesiones de retroalimentación grupal, donde se comentaron colectivamente las características, fortalezas y elementos destacables en los trabajos de los alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Al finalizar el proyecto, se aplicó una entrevista presencial con el objetivo de reconocer de manera directa su motivación, interés y percepción respecto a las actividades implementadas durante el curso, compuesta por 10 preguntas, entre ellas: “¿Te parecieron entretenidas las lecturas?” y “¿Después de concluir el curso seguirás leyendo?”. Se aseguró a los estudiantes que sus respuestas serían tratadas con estricta confidencialidad. Además, se realizaron entrevistas presenciales con los participantes,

Conclusiones

El proyecto de “Lecturas cercanas” logró transformar la percepción de la lectura en los estudiantes de bachillerato, al ofrecer textos alineados con sus intereses personales, creando un entorno más atractivo, participativo y significativo. La selección de materiales a partir de los resultados de las encuestas incluyó fragmentos de novelas como *Ready Player One* y cómics digitales. El uso de plataformas como Wattpad generó una conexión emocional con los textos y un interés activo en el alumnado para explorar nuevas narrativas. A este enfoque se sumó el trabajo con textos clásicos obligatorios como *La Odisea* y *La tregua*, abordados mediante estrategias creativas como la escritura de diarios, debates y el uso de recursos tecnológicos como el

video subtítulo del musical *EPIC: The Musical – Would You Fall In Love With Me Again*, lo cual facilitó la comprensión de las tramas y motivó la participación estudiantil. Los resultados obtenidos fueron coherentes con los objetivos planteados, ya que se fortaleció una actitud positiva en los estudiantes, se promovió la lectura como una actividad recreativa y se motivó a los estudiantes a través de una propuesta didáctica innovadora que integró formatos tradicionales y digitales. La entrevista realizada a los 20 estudiantes evidenció expresiones positivas como “me parece interesante, quiero más lecturas que me gusten” o “me gusta la ciencia ficción”, lo que confirmó que la personalización de las lecturas generó un impacto favorable. Además, el interés se extendió hacia la escritura creativa, especialmente con actividades como “¿Qué pasaría si...?”, que incentivaron la imaginación, la empatía y la expresión escrita, permitiendo trabajar aspectos narrativos como el desarrollo de personajes, la identificación del inicio, desarrollo y cierre de una historia.

Como resultado, surgió de manera espontánea —y sin necesidad de calificación académica— la elaboración de una antología de cuentos a partir de los textos generados en clase, lo que evidencia un compromiso genuino con la escritura y la lectura.

Este proyecto aporta significativamente a la práctica educativa al demostrar que los enfoques centrados en los intereses del alumnado, combinados con recursos digitales, enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo evidencian investigaciones como la de Guerrero et al. (2022), quienes mostraron que plataformas como Wattpad favorecen el desarrollo de competencias narrativas y estéticas a través de prácticas de lectoescritura basadas en los intereses personales de los adolescentes.

Estrategias como la lectura grupal proyectada, la escritura reflexiva, los foros de discusión y el uso contextualizado de recursos audiovisuales no solo captaron la atención del grupo, sino que impulsaron la colaboración, el pensamiento crítico y la conexión emocional con los textos, convirtiendo la lectura en una experiencia significativa y no solo en una obligación académica. Si bien un 30 % de los estudiantes (6 de 20 alumnos) mostró cierta resistencia inicial, principalmente aquellos con menor exposición previa a la lectura, los avances fueron evidentes. Por ello, se recomienda continuar con intervenciones prolongadas y, en futuras investigaciones, explorar el

potencial de las narrativas digitales, los videojuegos narrativos y otras plataformas interactivas como parte del currículo escolar, con el fin de consolidar lectores autónomos, críticos y creativos, fortaleciendo también sus habilidades comunicativas en el ámbito oral y escrito.

Referencias

- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Editorial Océano.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J. y Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity*, 3(6) 590-600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Contreras, E. y Berrios L. (2023). Aproximación al perfil transmedia de docentes en formación para la mediación de la literatura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 52(4), 359-367. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.359-367>
- Guerrero, M., Establés, M.J. y Costa C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *Profesional de la información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Guthrie, J.T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Infantes, M. J. (2020). *Uso de los medios digitales para promover la lectura* [Tesis de licenciatura], Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo <http://hdl.handle.net/20.500.12423/4129>
- Petit, M. (2009). *El derecho a la metáfora*. Fondo de Cultura Económica
- Ramírez, L. (2011). La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. En E. Ramírez (Coord.), *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* (pp. 171-195). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rendón y Jarvio (2020) El uso de las TIC para promover la lectura en bibliotecas públicas con la intervención de los bibliotecarios. *Investigación Bibliotecológica*, 34(83) 129-144. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58095>
- Secul C. y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras* (2), 29-36. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf
- Palacios, A. (6 de marzo 2024). En Coahuila no se lee ni un libro al año: Secretaría de Cultura. *Vanguardia*. <https://vanguardia.com.mx/coahuila/en-coahuila-no-se-lee-ni-un-libro-al-ano-secretaria-de-cultura-FI11802337>

9. El club de lectura como un acto performático: estudio de caso de la librería Los Librakos

GUSTAVO ULISES MÉNDEZ MARTÍNEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.09>



Resumen

Actualmente, se presenta en México un problema persistente de disminución de lectores y de libros leídos al año por persona, según el reporte Módulos de Lectura (MOLEC), del INEGI, que se publicó en el año 2024; problema de bajos índices de lectura que ha persistido por décadas pese a los esfuerzos institucionales para crear y operar salas y clubs de lectura en todo el país. En este ámbito, hace falta llevar a cabo estudios que aborden al club de lectura no solo como un espacio funcional, sino como la dinámica ritualizada o acto performático cuyas características propias ayuden a fomentar la lectura en espacios no escolarizados dirigidos a poblaciones de lectores que participen en ellos de manera libre y voluntaria.

Palabras clave: *lectura, clubs de lectura, performance.*

Introducción

¿Por qué y para qué leemos? Para adquirir conocimientos, sabiduría, información, encontrar orientación, hallar ideas; también leemos porque

* Licenciado en Letras Españolas e Ingeniería Civil. Candidato a Maestro en Arte y Diseño por la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3046-6409> ; correo electrónico: reyjupiter@gmail.com

nos divierte, nos relaja, y así nos sustraemos de la realidad, de cualquier realidad que esta sea. Leer es un ejercicio, un hábito y un acto de autoco-nocimiento; también puede ser una pose, una manifestación, una declaración política.

Leemos en solitario o en público, en un sillón de nuestra casa, mullido por nuestro peso, o leemos reclusos en nuestra habitación para escapar del ruido distractor, o de pie en la fila del banco, o apartados en las horas de descanso del trabajo.

Para Bloom (2000), leer es esencialmente una práctica personal e íntima, más que un acto con propósitos educativos, como un medio para obtener sabiduría con nosotros mismos al entrar en contacto con la alteridad: los otros mundos y las otras vidas que nos proporcionan los libros.

Siguiendo la idea de Bloom, para Nabokov (2016), en su *Curso de literatura europea*, leer es también un acto solitario, pero para que sea un ejercicio correcto, un “buen lector” solo necesita memoria, imaginación y un diccionario, desechando cualquier pretensión de que el lector esté inscrito en los club de lectura.

Sin embargo, y a contracorriente de los teóricos anglosajones de la literatura arriba citados, también leemos en público y en presencia de otros, lectores o no. Habría que recordar que, en lo que respecta a la tradición hispánica, hace al menos 400 años la lectura de libros solía hacerse en voz alta, en la que el lector se rodeaba de oyentes. Esos oyentes eran considerados también lectores, tal como se describe en el capítulo xxxii de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, en el que un cura lee en voz alta la novela *El curioso impertinente* a un grupo de congregados en una venta, también lectores, se hallan Don Quijote, Sancho, el ventero, Dorotea y demás personajes.

Por lo tanto, la práctica y el ejercicio de la lectura pueden ser o no un acto solitario, y sus propósitos pueden ser múltiples, para buscar sabiduría, como pretendía Harold Bloom, o como mero entretenimiento, como le es para los oyentes de la venta de El Quijote, según como tipos de lectores haya en el mundo.

En el México de hoy, nos encontramos con un problema de reducción de población lectora, ya sea población lectora de revistas, blogs, diarios, libros o foros de internet, de más de 14 puntos de 2015 a 2024, según el

reporte de Módulos de Lectura (MOLEC), del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), publicado en 2024.

En el mismo reporte se consigna que, de esa población, los lectores de libros se redujeron 0.4 de 2015 a 2024, manteniéndose en valores relativamente estables. Dicho reporte es el resultado de encuestas realizadas a mayores de 18 años en áreas urbanas. Hay que considerar que, aunque la población lectora de libros se mantiene, la población lectora de cualquier material de lectura se redujo en una cifra preocupante (2024).

Así, el reporte MOLEC es una herramienta importante para medir el estado de salud de la actividad lectora en el país, el cual nos arroja un diagnóstico alarmante. Esto podría conllevar a otros problemas en el ámbito de la educación que la impacten negativamente, pues un estudiante que no lee o lee muy poco se ve limitado, dado su bajo vocabulario y comprensión, para el entendimiento de las otras materias.

Para atacar este problema de la lectura, gobiernos del país de distintos sexenios han creado programas de fomento a la lectura, como clubs y salas de lectura en bibliotecas públicas desde los años noventa.

Este problema de la lectura, que debe entenderse como un bajo índice de libros leídos al año por persona, de 3.2 entre la población lectora de libros, según el reporte MOLEC 2024, del INEGI, parece no mejorar a pesar del esfuerzo institucional. En *La lectura en México, un problema multifactorial*, Camacho-Quiroz hace un repaso de las razones que llevan a los mexicanos a no leer, junto con los esfuerzos institucionales.

Un problema adicional es que, pese a la popularización de las salas y los clubs de lectura en el país, el gobierno federal no cuenta con estadísticas oficiales que reporten cuántos clubs de este tipo hay o ha habido, cuántos permanecen activos, en qué ciudades o cuántas personas participan actualmente en ellos, ya sea en entornos educativos o de otro tipo, como librerías, cafés, bares o casas particulares.

Álvarez Álvarez Pascual Díez (2024) llevaron a cabo en 2022 una revisión sistemática de estudios de clubs de lectura que fueron publicados entre los años de 2010 a 2022, y hallaron que el 90% de los estudios se publicaron en inglés, 10% de dichos estudios en español y ningún estudio en portugués, así como ningún estudio se realizó en el continente africano. Sorprendentemente, en México solo se encuentra enlistado un estudio publicado en ese

lapso de 2019, que analizó los clubs de lectura existentes en Chihuahua capital en el mismo año.

Esperamos que la presenten investigación realizada mediante entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos, que estudia el caso de un club de lectura en específico con sus características propias, el cual se lleva a cabo en la librería Los Librakos, de la ciudad de Saltillo, Coahuila, aporte un grano de arena al estudio y comprensión de este tipo de ejercicios de lectura colectiva como fomento de la lectura.

Metodología

Para el estudio de caso del club de lectura que se lleva a cabo en la librería Los Librakos, ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, se empleó un enfoque cualitativo, ya que es el más adecuado para un acercamiento que requiere de la interpretación y comprensión de un fenómeno en el que no se recabarán datos numéricos, sino que se llevarán a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas.

El club de lectura se abordará como un acto performático, en el que confluyen dos aspectos importantes: el de la lectura, por un lado, y el de la dinámica propia del club, donde se socializa la lectura, por el otro. Por lo tanto, se emplea el paradigma fenomenológico para el estudio de los dos aspectos.

Para el estudio del club de lectura como un acto performático, en el que se presenta una dinámica similar o parecida a la de una “puesta en escena” donde se generan discursos que se intercambian entre sus participantes, se revisarán, con las propuestas teóricas de Judith Butler en *Cuerpos que importan*, en lo que respecta a su teoría de la *performance*, y también del filósofo J. L. Austin, en el libro *Cómo hacer cosas con palabras*.

Según Butler (1993), la *performatividad* debe entenderse no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Según Austin (2018), todo enunciado tiene un significado y una intención que produce un efecto en el oyente.

En relación con la interacción texto-lector, para Iser (2022), la lectura supone un juego en el que el lector tiene un papel activo, pues debe llenar

los “espacios en blanco” o hacer construcción del significado que le supone el texto.

Así, para estudiar el club de lectura se planteó un diseño cualitativo con entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos con un enfoque exploratorio, entendiendo el club como acto performativo, de carácter ritual, ya que es una práctica reiterativa en la que se generan discursos que tienen siempre un significado y una intención en el oyente, entendiendo los discursos como las opiniones que los participantes vierten en las sesiones a partir de la lectura de libros. Se buscará si esta dinámica del club de lectura ayuda a llenar esos espacios en blancos que le suponen el texto al lector, según la propuesta de Iser.

Conclusiones

El club de lectura que se estudió para este trabajo de investigación presenta las siguientes características observadas:

- Se lleva a cabo dentro de la librería llamada Los Librakos, en la ciudad de Saltillo, Coahuila.
- El club fue planeado, organizado y es moderado por el dueño mismo de la librería.
- El moderador del club es licenciado en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- El moderador presenta al club el material de lectura diseñado por él con meses de antelación.
- No hay cuota de inscripción al club.
- Se realiza cada sábado de 4:00 a 6:00 pm.
- De asistencia libre, sin restricciones de edad ni género.
- No hay obligación de comprar en la librería el libro que se esté leyendo.
- Cada participante llega con el libro leído o el número de páginas acordado previamente.
- Por sesión acuden entre 7 y 12 participantes.

Partiendo de las bases teóricas arriba citadas y de todas las características propias del caso estudiado, se realizó un instrumento que consistió en un cuestionario que se aplicó a cinco lectores que participan en el club de lectura de Los Librakos, de elaboración propia, tomando las ideas de Judith Bulter sobre performatividad, los actos de habla de J. L. Austin y la interacción texto-lector de Iser.

El cuestionario fue el siguiente:

- 1. Primero, si pudieras decirme nombre, edad, género y ocupación.
- 2. ¿Crees que la dinámica del club, en el que se comparten diferentes puntos de vista, te ayuda a la comprensión del libro en cuestión?
- 3. ¿En qué medida las opiniones de los participantes y del moderador te ayudan a aclarar referencias no vistas, situaciones no comprendidas y ver símbolos no detectados cuando leíste el libro?
- 4. En general, ¿cómo consideras que cambia el libro cuando se comenta en el club a diferencia de que dicho texto no lo comentas con nadie?
- 5. ¿Cómo describirías la importancia de la función del moderador en la dinámica del club?

Tabla 1. Caracterización de los lectores entrevistados

# Entrevista	Edad	Sexo	Ocupación	Identificador
E1	28	Masculino	Abogado	E1M28
E2	24	Femenino	Profesora de español a extranjeros	E2F24
E3	36	Masculino	Investigador postdoctoral en agronomía	E3M36
E4	34	Femenino	Abogada litigante	E4F34
E5	45	Femenino	Profesora de escuela normal	E5F45

Fuente: Elaboración propia con datos recabados por el instrumento.

A continuación se presentan los resultados de los participantes del club de lectura de Los Librakos, recabados por el instrumento, exceptuando la primera pregunta, cuyos resultados se muestran en la tabla 1. Se subrayan los aspectos relevantes de las respuestas que después de cada sección se analizarán brevemente.

1. ¿Crees que la dinámica del club, en el que se comparten diferentes puntos de vista, te ayuda a la comprensión del libro en cuestión?

E1M28: Claro, completamente, de hecho muchas veces el punto de vista de otras personas me ha iluminado en la comprensión de cosas...

E2F24: Sí, creo que sí porque a veces hay cosas que tal vez yo no sabía que los demás me cuentan de algún dato que ellos encontraron...

E3M36: Sí, me han ayudado los puntos de vista que se comparten en él en la discusión del libro, del comentario del libro, y eso sin duda me ha ayudado a comprender mejor el libro...

E4F34: Pues sí, porque ha habido muchas lecturas que yo realmente no, no he comprendido, como por ejemplo la de *Fausto*, que yo, o sea, me dejó súper cansada, no le entendí nada pero, pero pues ya, cuando estamos ahí con los del grupo, que empiezan a dar sus opiniones, pues sí, es como que muy enriquecedor...

E5F45: Sí, totalmente.

La mayoría de los lectores constatan que la dinámica del club les ha ayudado en la comprensión del libro, incluso en aquellos libros de lectura “cansada”, como el *Fausto*, que ya en la sesión se vuelve una experiencia “enriquecedora”.

2. ¿En qué medida las opiniones de los participantes y del moderador te ayudan a aclarar referencias no vistas, situaciones no comprendidas y ver símbolos no detectados cuando leíste el libro?

E1M28: Muchas veces hay referencias de otros libros de otra, o de otra de la historia, o de algún filósofo o de algún comentario, que a veces no son muy comprendidas, pero en el club de lectura te ayudan a detectarlos.

E2F24: De repente hay cosas que yo no me doy cuenta, o que cada quien con su área en la que trabaja o en lo que ha estudiado, eh, ofrece una nueva perspectiva, por ejemplo, ahí en el grupo hay alguien que es como agrónomo, creo, entonces muchas veces nos habla como de datos sobre las plantas, sobre el ambiente en sí que se describe en los libros, y sí es otra perspectiva a la que yo creo que casi nunca le pon-

go atención, pero ahí como él [el agrónomo] nos comparte esas ideas, esos pensamientos, pues terminamos aprendiendo más.

E3M36: Pos sin duda cuenta mucho en la experiencia, dijo el moderador del club es una persona que tiene experiencia en el ámbito de la literatura, entonces su panorama, su acervo cultural, pues es más amplio que el mío en lo personal; entonces, lo que él conoce sobre el contexto histórico, sobre la vida del escritor, sobre lo que se vivía en esa, en esa época, eso es lo que me ayuda a aclarar lo que yo no logro ver cuando estoy leyendo el libro...

E5F45: En gran medida, pues en la mayoría de los casos me ayudan a ser tolerante respecto a algunas lecturas que considero malas, aburridas o intrascendentes.

Se destaca que las opiniones vertidas en las sesiones, tanto de los participantes como del moderador, ayudan a la comprensión del libro leído; además, se destaca que también ayudan a la tolerancia sobre las lecturas que no son bien aceptadas.

3. En general, ¿cómo consideras que cambia el libro cuando se comenta en el club, a diferencia de que dicho texto no lo comenten con nadie?

E1M28: Creo que la lectura en el club es mucho más enriquecedora cuando es compartida, incluso recuerdo en el mismo club de lectura que ciertos libros son comprendidos por la edad y las experiencias [de otros lectores]...

E2F24: Este club me ha ayudado bastante a poder comentarlo constantemente cada semana, al menos medio libro o por ahí, entonces creo que cambia bastante en cómo lo veo y en qué tanto lo disfruto.

E3M36: En particular, cuando se comenta en grupo a mí se me llega a quedar más, logro recordar los comentarios referentes a la lectura, desde luego, y el detalle, detalles que yo no vi; algunos compañeros los logran detectar o lo logran mencionar, y los logro entender, entender mejor, ¿no?, entonces sí cambia el panorama.

E5F45: Cambia positivamente, pues rescato aspectos que pasé de largo y acepto algunos otros que me parecieron totalmente absurdos.

La mayoría de las respuestas de los lectores constatan un cambio sobre la percepción del libro comentado en el club *versus* un libro que no es comentado. Se destaca el hecho de que un participante refuerza su memoria sobre el libro leído y otro participante acepta “aspectos” de la lectura que califica de “absurdos”.

4. ¿Cómo describirías la importancia de la función del moderador en la dinámica del club?

E1M28: Me parece muy necesaria en tanto que va llevándose un orden y una forma de dirigir, también de coordinar las opiniones de ellos; me gusta que el moderador tenga conocimiento del tema para poder ampliar las opiniones.

E2F24: Creo que es muy importante porque, bueno, primero que nada el profe lo que hace es darnos una introducción al libro, contarnos un poco sobre, por ejemplo, el contexto social, histórico, blablablá; entonces, creo que esa es la importancia: ponernos en contexto.

E3M36: Es importante la función del moderador, primero, porque nos da un panorama, nos da un contexto de lectura que vamos a llevar a cabo, nos hace algunas referencias sobre el autor, sobre su vida, cosas que quizás a varios lectores o participantes del club no alcanzamos o no buscamos, por ejemplo, cómo era la vida del escritor, del autor o el contexto histórico en el que se desarrolló el libro...

E4F34: Pues yo creo que eso es muy importante, que nos dé el contexto de la obra que vamos a comentar.

E5F45: Él orienta al participante del club en el contexto de la lectura, tanto en contenido como en lo que llevó al autor a escribirla.

Resalta la importancia y la función necesaria del moderador del caso estudiado, según cómo lo relatan los lectores, tomando en cuenta que se trata de uno que cuenta con conocimientos literarios, al ser graduado de Literatura por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Los resultados presentados en este artículo muestran que la mayoría de los participantes califican o ven como positiva su asistencia al club de lectura. Además, las opiniones vertidas en el club también señalan que ayudan a la comprensión del texto leído, además de que fomentan la lectura, pues los lectores asisten de manera voluntaria, sin pago de inscripción ni cuotas. Otro aspecto importante a destacar es la función del moderador cuando este cuenta con formación en el área de las Humanidades, pues parece que sus conocimientos previos aportan buena orientación y contexto que anima a los participantes.

Se podría concluir que la dinámica del club, dinámica ritualizada, de asistencia libre, sin restricciones de edad ni sexo, que se lleva a cabo en un espacio no escolarizado en el que los participantes no ganan puntos ni calificaciones, diseñado y moderado por una persona con conocimientos sobre la lectura y los libros, tiene un impacto positivo en el hábito lector de sus participantes, sin olvidar que la mayoría de los participantes entrevistados son adultos con formación profesional.

Referencias

- Álvarez Álvarez, C., y Pascual Díez, J. (2024). Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, historia, crítica*, 26(1), 312–347. <https://doi.org/10.15446/lthc.v26n1.107317>
- Austin, J. L. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué* (5a ed.). Editorial Anagrama.
- Butler, J. (1993). *Los cuerpos que importan*. Paidós.
- INEGI. (2024). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nabokov, V. (2016). *Curso de literatura europea* (1a ed.). Ediciones B.

10. Panorama actual de los géneros literarios en la formación universitaria: hacia un estado de la cuestión



JOSUÉ RANDÚ SALAZAR HERNÁNDEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.10>

Resumen

Este ensayo sostiene que la clasificación de los géneros literarios es un instrumento metodológico esencial para ordenar y comprender la producción literaria, pero que su complejidad ha crecido debido a la expansión de formatos, soportes y prácticas narrativas. Tras exponer la vigencia pedagógica de la clasificación aristotélica, se problematiza su escaso alcance frente a creaciones posteriores, como la novela, la crónica, la novela gráfica, el guion, y las composiciones musicales, que escapan al formato del libro impreso y plantean formatos híbridos. Se subraya la urgencia de un estudio exploratorio en la formación universitaria para que los estudiantes de Letras Españolas adquieran una visión crítica y actualizada de las clasificaciones existentes y de las propuestas emergentes, capaces de integrar tanto las tradiciones clásicas como las innovaciones tecnológicas en el estudio de los géneros literarios.

Palabras clave: *géneros, narrativa, literatura.*

* Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Docente en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2231-6723> ; correo electrónico: josuesalazar@uadec.edu.mx

Introducción

Categorizar permite a cualquier disciplina abordar objetos de estudio de una manera más clara y precisa. Este proceso permite encontrar semejanzas y distinguir diferencias para integrar grupos en los que se puede catalogar los objetos estudiados. La literatura no es ajena a este proceso; sin embargo, la vasta producción literaria, la constante innovación en las técnicas narrativas y los cambios sociales y culturales vuelven complejo el estudio de los géneros literarios, en particular para los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura de Letras Españolas, de la Universidad Autónoma de Coahuila, quienes deben identificar elementos que tienen en común las producciones literarias para que puedan categorizarlas y ubicarlas en cualquier género, pero también para conocer el panorama actual de los estudios en la materia.

Este primer acercamiento a los géneros literarios es para muchos estudiantes también su primer acercamiento a los estudios literarios, lo que resalta la importancia de que conozcan que la literatura, como cualquier otra actividad artística, constantemente se redefine a sí misma y muestra su carácter flexible, adaptándose a su contexto social e histórico, dando lugar, a su vez, a las corrientes literarias, otra área de estudio relacionada con los géneros literarios.

En este contexto, surge la necesidad de hacer un estudio de carácter exploratorio para identificar no solo las clasificaciones de los géneros literarios ya existentes, sino también aquellas propuestas que proponen clasificaciones nuevas o que permiten abordar creaciones literarias que no encajan en las categorías tradicionales, ya sea porque son más actuales, tienen un formato híbrido o incluso existe la duda sobre si se deben considerar como literatura.

Actualmente, para el proceso didáctico en un contexto universitario de los estudiantes de Letras Españolas, cuando se abordan los géneros literarios para su análisis, prevalece la clasificación planteada por el filósofo Aristóteles alrededor del siglo IV a.C. en su obra *Arte Poética*.

Esta clasificación, si bien permite identificar los géneros literarios de una manera clara y funciona como un primer acercamiento a su estudio, deja fuera a otros géneros que fueron creados siglos después, resultado de corrientes literarias y contextos sociales, políticos e históricos.

También excluye aquellas creaciones que, aunque tienen un origen y fin literario, su publicación y consumo como objeto no es un libro físico, por lo que, en una primera instancia, se debe definir qué es un género literario y diferenciarlo de aquello que no lo es.

La industria editorial ha hecho su propia clasificación de la literatura con criterios temáticos para ordenar obras en su catálogo; sin embargo, no se puede usar esto como una clasificación de géneros literarios, pues no se toman en cuenta estructuras narrativas ni formatos de publicación de las obras. Por ejemplo, lo que la industria editorial considera como literatura juvenil es en realidad una categoría temática en la cual los lectores pueden tener tópicos propios para este sector poblacional, pero cuyas obras pueden pertenecer a géneros literarios muy distintos entre sí, como novelas, crónicas, cuentos o novelas gráficas.

Otro ejemplo es la literatura fantástica, una clasificación temática para ubicar obras en el estante de una librería o un catálogo, pero cuyas obras pueden pertenecer a géneros literarios muy diversos, cuyo único punto en común sea el tema que abordan en sus páginas.

La clasificación de la industria editorial es útil para fines comerciales y de catalogación, pero es poco precisa para los fines de los estudios literarios, pues se pueden encontrar ambigüedades como las citadas anteriormente. Entonces, para clasificar a las producciones literarias en géneros es necesario establecer criterios literarios para encontrar semejanzas y diferencias que permitan organizar las obras.

Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba sostienen que la clasificación de las obras en géneros literarios le permite al lector comprender el proceso de naturalización de la obra Córdoba et Torres (2009).

De ahí la importancia de que los estudiantes universitarios, al tener su primer acercamiento con los estudios literarios, conozcan cuáles son las clasificaciones ya existentes, para que al estudiar una obra puedan ubicarla en el género que le corresponde y puedan identificar si cumple con los criterios técnicos para su evaluación.

Aristóteles clasificó los géneros literarios en tres grupos: épico, lírico y dramático; en cada uno hubo cabida para las creaciones literarias que existieron en su tiempo, la mayoría de ellas perduraron el paso de los siglos y han llegado hasta nuestros días, como la poesía, que es clasificada dentro del género lírico.

Resalta en esta clasificación del filósofo griego que da cabida a dos géneros que hoy en día no se consideran producciones literarias, ya que su presentación final no es en un libro. El primero es el género dramático, donde Aristóteles ubica a las creaciones teatrales que se presentan en un escenario, haciendo una alusión directa a la tragedia y la comedia, las cuales enriquecieron la literatura de la cultura griega y que han perdurado hasta nuestros días.

Una característica de este género es su carácter performativo, en el que las obras estaban concebidas para su representación en un espacio escénico con actores e incluso música, por lo que estas producciones literarias eran planeadas no solo para ser leídas, sino también para ser vistas y escuchadas. El autor entonces debía estructurar su obra con el fin de que pudiera ser representada, una semejanza compartida con los guiones actuales.

El otro es el género lírico, donde entra la poesía. Esta, aunque ha evolucionado con el paso de los siglos, conserva algunos elementos que la hacen única frente a otros géneros literarios.

La poesía recurre a la metáfora para dar un nuevo significado a las palabras y construir de esta manera historias que carecerían de sentido o tendrían uno muy distinto en cualquier otra producción literaria. Otra característica de este género es la sonoridad que se construye a través de las palabras, la métrica y el ritmo, y que prevalece incluso en aquella poesía que se escribe en verso libre. A través de la poesía, el autor busca crear un vínculo con el lector y una respuesta emocional a través del uso experimental del lenguaje.

En la metáfora, la sonoridad juega un papel muy importante, incluso en aquella poesía en verso libre: los acentos, las comas, las pausas y la fonética de las mismas sílabas generan un ritmo que puede llevar al lector de la calma a la exaltación o viceversa.

El autor, que para este género se denomina poeta, busca que el poema se escuche como se lea; incluso en el poema en verso libre, el poeta busca mantener en su obra una cadencia propia.

No hay que olvidar que en la antigüedad esta se presentaba acompañada de música, en particular de la lira, de la que toma su nombre. Si bien en el pasado no existieron dudas de que la música, en particular las letras de

las composiciones, era una creación literaria, con el paso de los siglos esta concepción cayó en el olvido.

La poesía lírica en la antigüedad tenía una función social, por lo que no tenía un carácter privado, sino comunitario, lo que permitió que muchas de estas obras se difundieran de manera oral, incluso entre personas que no sabían leer y escribir, pero sí cantar. Este proceso no es exclusivo de los griegos, ya que, a lo largo de los siglos siguientes, la tradición oral permitió contar historias con acompañamiento musical, encontrando ejemplo de esto en la actividad de los juglares, los cánticos religiosos y, en un contexto más contemporáneo, la música popular, como los corridos. Por lo que la poesía lírica no desapareció, sino que evolucionó con el paso de los siglos hasta llegar a nuestros días.

Sin embargo, pese a que hemos estado inmersos en ella, fue hasta el año 2016 cuando la Academia Sueca anunció el Premio Nobel de Literatura para el músico, compositor y cantante Bob Dylan, cuando se reavivó el debate sobre si la música debe ser considerada un género literario o no. Uno de los detractores del galardón a Dylan fue Mario Vargas Llosa, laureado apenas seis años antes y que lanzó fuertes críticas a la decisión del jurado.

El debate quedó abierto pese a que los antecedentes apuntan a la estrecha relación entre la literatura y la música. La lírica, por ejemplo, comparte con la música uno de sus elementos esenciales, como es el ritmo (López Ojeda Daniel, 2013), pero también todas las obras musicales necesitan de un compositor construye una historia que después será acompañada por sonidos, por lo que es pertinente diferenciar las composiciones musicales que tienen letras de aquellas que no, pues en estas últimas la figura del compositor se limita a la creación de los acordes que interpretarán los músicos con sus instrumentos, una actividad que ya tiene características distintas al quehacer literario, pues los acordes, pese a tener ritmo al ejecutarse, no están contando una historia, como sí ocurre cuando estos van acompañados por texto a través de una canción.

Además, los ritmos de los acordes, sumados a otros elementos propios de la ejecución musical, permite clasificar las composiciones en géneros musicales en los que incluso puede no existir la presencia de creaciones literarias, solo sonidos. Entonces, es importante resaltar que la música que se puede considerar un género literario es aquella que tiene elementos líricos,

pues existe la intencionalidad del compositor, y después del intérprete, de contar una historia.

Si este paradigma contempla que una creación narrativa, al estar acompañada por sonidos, se puede considerar un género literario, abre la posibilidad a que otras producciones con características similares, pero con un fin distinto, puedan también considerarse como géneros literarios. Creaciones literarias como aquellas que son acompañadas por imágenes o imágenes y sonidos cumplen con características propias de las producciones literarias, por lo que es pertinente analizar algunos elementos que las componen.

En primera instancia, las creaciones literarias en cuya presentación final están acompañadas por imágenes podemos encontrar publicaciones como la historieta, el cómic, el manga y la novela gráfica. Todas estas producciones son concebidas como el resto de las creaciones literarias, existe un autor o un grupo de autores que conciben la historia, los personajes y la trama que después se presenta al lector, acompañada por imágenes.

En algunas creaciones la presentación se hace en publicaciones periódicas, sin que esto sea impedimento para su clasificación como un género literario, ya que en el pasado varias de las obras literarias que han marcado la literatura universal, como *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, se publicaron también en entregas, incluso formando parte de otras publicaciones y revistas, lo que no impide que estas creaciones tengan una identidad propia. Resalta también que la publicación de una obra literaria en entregas periódicas crea en el lector una tensión narrativa que le obliga a mantenerse al pendiente de la obra que está leyendo.

De los ejemplos citados anteriormente, la novela gráfica es quizá la que retoma más elementos propios de una producción literaria, al profundizar más en las historias e incluso contar con subtramas o desarrollo de personajes secundarios, características esenciales de las creaciones literarias.

Algunas novelas gráficas presentan una fuerte influencia de las narrativas populares, como los mitos y leyendas locales, lo que refleja la cosmovisión de sus autores y de sus culturas.

Las características propias del formato de publicación de las novelas gráficas, donde las imágenes contribuyen en la experiencia de lectura, tam-

bién abren la posibilidad al uso de elementos como las onomatopeyas, las cuales, si bien encontramos en otras producciones literarias, en la familia de la novela gráfica adquieren mayor protagonismo al formar parte de los elementos narrativos.

Además, las características visuales propias de la novela gráfica convierten la obra en un lienzo en el que la sucesión de imágenes, viñetas, contrastes y onomatopeyas refuerzan su carácter narrativo, haciendo que sea más cómodo su consumo para quienes no están tan familiarizados con la literatura o quienes tienen rechazo a leer.

También es importante resaltar que la novela gráfica como género literario aborda temas más complejos que la historieta tradicional, con contenidos adultos que presentan cierta madurez literaria (Alary, 2018). Sus autores no buscan solo el entretenimiento para lectores jóvenes, público al que se suele asociar a la historieta y el cómic, sino que trata de obtener una trascendencia mayor, no solo generacional, sino también cultural, una característica de la literatura universal.

La novela gráfica no es un producto que debe ser menospreciado por la Academia, menos por quienes tienen la tarea de formar a los nuevos profesionistas en Literatura, sino que debe ser estudiada como un género literario con sus características propias, e incluso podría promover la lectura. Sin embargo, la novela gráfica no es la única producción literaria con algunas de estas características que quedan excluidas cuando se abordan los géneros literarios en los estudios universitarios.

Si el formato de publicación no define al género literario, como ocurre con la música y la novela gráfica, tampoco debe hacerlo con el guion. Aristóteles ya concebía la tragedia y la comedia como subgéneros dramáticos e incluso definió las características de cada uno. Mientras que la tragedia era una representación de las pasiones humanas, buscando crear una catarsis en el espectador y generalmente dar una lección moral, la comedia era una sátira que tenía como único fin el entretenimiento. Ambos géneros han sobrevivido el paso de los siglos en el teatro, recibiendo a través de los siglos influencias de otros géneros literarios, como fue el caso de la novela, con las adaptaciones para su representación en los escenarios.

Pero, aunque las características de las obras teatrales han conservado su esencia, sus características técnicas, su estructura y su formato de pu-

blicación han permitido su uso en plataformas como los medios de comunicación.

El guion, que es el formato en el que se conciben las obras teatrales, también ha servido para estructurar obras para radio, televisión y cine. En años más recientes, con la irrupción de las redes sociales y las narrativas digitales, el guion ha tenido un nuevo auge, pues se recurre a él para concebir creaciones literarias que se presentarán en formatos multimedia, con una estructura que tiene como fin mantener la atención del espectador.

Estructuras narrativas digitales como el *storytelling* no podrían concebirse sin un guion y tampoco podrían tener el impacto esperado por su autor o autores. El guion necesita no solo contar una historia, sino también dar indicaciones técnicas a actores, producción y al *staff*.

Los guiones también recurren a elementos propios de las producciones literarias para construir historias, como son los personajes, el uso de un narrador o narradores, y queda muy bien definida la presencia de una introducción, un desarrollo y un desenlace.

En otros géneros, como la novela y la crónica, los diálogos son un complemento; el protagonismo es del narrador, pero en el guion son los diálogos de los personajes los que construyen la historia, pero para que esto sea posible es necesario que el autor, denominado guionista, tenga la destreza no solo para contar los hechos, sino también dar instrucciones técnicas puntuales que permitirán lograr en el espectador, quien es el consumidor final de la obra, el efecto deseado.

Quien realiza una representación de un guion está usando su voz y su cuerpo para dar vida a las historias que alguien previamente construyó para su representación sobre un escenario, frente a un micrófono o ante las cámaras, lo que convierte el guion en una construcción social y cultural teniendo un enorme alcance tras la representación final en los medios masivos de comunicación (Galán Silvo, 2022).

El guion, en cualquiera de sus presentaciones para fines diversos, es entonces no solo la creación literaria, sino también las indicaciones para su construcción y ejecución para lograr el efecto que el autor busca en el espectador.

Los géneros literarios citados anteriormente, música, novela gráfica y guion, no podrían concebirse sin otros géneros ampliamente estudiados y aceptados, como el relato, el cuento, la poesía, la crónica y la novela.

En todos predomina la figura de un narrador, personajes principales y secundarios, y una trama que puede resumirse en tres partes: una introducción, un nudo y un desenlace.

El orden de estas estructuras, e incluso elementos de estas, como el clímax, que forma parte del nudo, puede cambiar o incluso estar manipulado por el autor para los fines que le convengan a su obra.

Se menciona primero al relato por ser quizá la forma más básica de narrar una historia, por lo que sería también una de las formas más antiguas en las que se ha difundido la literatura desde la antigüedad, incluso entre personas que no saben leer y escribir, incluso prescindiendo del libro.

El relato no necesita de un lector para ser difundido, pues se vale de la comunicación oral para contar una historia. Antes de la invención del alfabeto e incluso de que existieran los libros, ya había historias que se transmitían de una generación a otra, pues no se requería de un lector, ni siquiera de un escritor, solo de un narrador que tuviera la capacidad y destreza de ordenar sucesos, reales o ficticios, para crear una historia. Este género tiene en la oralidad su base y esencia, pues, aunque hoy se concibe de manera escrita, su estructura conserva la sencillez de poderse replicar incluso en ausencia del signo gráfico y del libro.

El relato conserva en la oralidad su carácter narrativo, pues el autor de una obra con estas características transmite elementos esenciales, dejando un margen a la improvisación; por ejemplo, los diálogos pueden profundizar en detalles, dar contexto o enriquecer la trama, sin que su ausencia afecte la historia.

Otra característica esencial del relato es su desenlace, que puede cerrar o no la historia, sin que esto afecte su carácter narrativo, ya que, al tener cualidades de la oralidad, al igual que ocurre con esta, una historia se puede interrumpir en cualquier momento sin que necesariamente haya un desenlace. La historia en un relato puede continuar o no al libre albedrío del autor o incluso del lector, si este decide replicar el relato con detalles agregados.

A diferencia del relato, el cuento tiene una estructura más sólida, pues, mientras el primero tiene una esencia más oral, el segundo toma elementos del primero, pero trata de condicionar la recepción del lector. Un ejemplo de esto son los cuentos enfocados en un público infantil, en el que las his-

torias, aunque se transmitan de manera oral, buscan dejar una lección en quien las escucha.

Otra característica es que los cuentos necesitan un desenlace, incluso cuando este quede abierto a la interpretación del lector. Un cuento sin final no está terminado o puede convertirse en un relato. En el cuento, el autor puede explorar múltiples posiciones, aunque predomina la omnisciente, por lo que en este género existe una mayor complejidad narrativa, lo que obliga a usar los recursos retóricos de una manera más estructurada para lograr el impacto deseado en el lector.

La crónica, en cambio, comparte similitudes con el relato y el cuento en cuanto a la oralidad de su narrativa, pero con una intencionalidad del autor, que en la mayoría de los casos busca documentar un suceso. Si bien la crónica no es un género literario reciente y se pueden encontrar antecedentes desde la antigüedad, fue con la irrupción de los medios de comunicación como comenzó a definir su estructura como la conocemos, ya que tomó elementos narrativos propios de la literatura y la metodología del periodismo. El resultado fue un híbrido en el que el fin es contar una historia con la mayor cantidad posible de detalles de una manera cronológica. Si bien en ocasiones los autores alteran el orden de la estructura de su obra para los fines narrativos que les convengan, incluso así se logra identificar una introducción, un nudo y un desenlace.

La crónica también puede diferenciarse entre periodística y literaria: mientras que la primera busca informar, la segunda busca trascender.

La novela, en cambio, es quizá el género literario más complejo, pues exige a su autor tener la capacidad para poder crear y articular tramas complejas que exploran las motivaciones, conflictos y transformaciones de sus personajes. En la novela puede haber uno o más narradores, como también un manejo más desarrollado de la cronología en la trama, según el criterio del autor, por lo que la novela puede tomar elementos de otros géneros literarios y explotarlos a mayor profundidad. Aunque también existe una introducción, un nudo y un desenlace, existen otros elementos, como el clímax, que permiten llevar la tensión dramática al límite.

El autor también puede recurrir a las metáforas para construir una narrativa más compleja o provocar una respuesta emocional en el lector tal como lo hace un poeta, sin que su objetivo sea construir un poema.

En la novela, el autor también puede valerse de las subtramas para explorar la *psique* de sus personajes, incluso creando historias alternas a la trama principal en una misma obra, en un entramado del espacio y tiempo que se convierte en un observatorio de la conducta humana desde la ficción.

Conclusión

Esta exploración sobre los géneros literarios pone de manifiesto la necesidad de establecer criterios de clasificación claros y, al mismo tiempo, de reconocer la naturaleza dinámica y expansiva de la creación literaria.

Aunque se parte de la tradición aristotélica, esta clasificación resulta ya insuficiente para englobar las manifestaciones innovadoras surgidas a lo largo de los siglos, pues algunos géneros, como la novela, no tienen cabida en las categorías que legó Aristóteles.

También es importante reconocer que la literatura no se ciñe exclusivamente al libro, pues este formato limita algunas producciones que tienen un fin literario, pero son consumidas de formas distintas a la lectura.

El estudio exploratorio abre perspectivas innovadoras para el campo de los estudios literarios. Al recuperar la performatividad originaria del drama, la musicalidad de la lírica y la oralidad del relato, pero al incorporar también recursos como la imagen y el sonido, se conforma un corpus de géneros literarios tan diverso como las prácticas culturales actuales.

Referencias

- Alary, V. (2018). La literariedad iconotextual en la novela gráfica hispana prolegómenos. *Caracol*, 15, 26-51. <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/138672/140063>
- Córdoba, E. C., y Torres, M. M. (2009). El Estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(2). 21-32. <https://doi.org/10.14483/22486798.3058>
- Galán Silvo, I. (2022). El guion cinematográfico como etnografía. A propósito de una investigación antropológica en Arabia Saudí. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología*, 1(47), 141-166. <https://doi.org/10.7440/antipoda47.2022.07>
- López Ojeda, E. (2013). Literatura y música. *Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica*, (37), 121-144. <https://doi.org/10.18172/brocar.2541>

11. Lenguas ficticias: análisis de las propuestas lingüísticas de J. R. R. Tolkien y G. R. R. Martin

MARTÍN URIEL CRUZ GARZA*



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.11>

Resumen

Este estudio analiza las lenguas ficticias sindarin y valyrio, creadas respectivamente por J. R. R. Tolkien y G. R. R. Martin, desde una perspectiva lingüística y cultural, con el objetivo de evaluar su complejidad estructural y su valor como objeto de estudio comparado con lenguas naturales. El análisis del sindarin se fundamenta en fuentes como *El Silmarillion* y *La Caída de Gondolin*, mientras que el valyrio se examina a partir del *corpus* lingüístico creado por David J. Peterson para la adaptación televisiva de *Juego de Tronos*.

En la investigación se abordan aspectos de tipología lingüística, fonología, morfología, sintaxis y evolución histórica interna de ambas lenguas. El sindarin se presenta como una lengua flexiva de tipo sintético, con múltiples variantes dialectales (como el doriathrin, el beleriandico o el númenóreano), producto de procesos ficticios de migración, contacto cultural y cambio lingüístico. Por su parte, el valyrio se estructura también como una lengua flexiva, con ocho casos gramaticales y un sistema de géneros único (lunar, solar, terrestre y acuático), reflejando una construcción más influida por el latín y el griego koiné.

* Técnico Superior en Imagen Diagnóstica. Candidato a Licenciatura en Letras Españolas en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8508-5720> ; correo electrónico: mugarza91@gmail.com

Ambas lenguas muestran una evolución coherente dentro de sus respectivos universos narrativos y comparten similitudes funcionales con las lenguas naturales, como la expansión imperial, el surgimiento de variantes regionales y el uso como lengua franca.

Palabras clave: *lenguas ficticias, literatura, fantasía.*

Introducción

En la presente investigación se plantea un análisis de la lengua ficticia *sindarin*, desarrollada por Tolkien a lo largo de su trayectoria literaria. La propuesta fue trabajada a partir de los anexos complementarios de *El Silmarillion*, material póstumo editado y publicado por Christopher Tolkien. Del mismo modo, se hace un estudio similar sobre el *valyrio*, diseñado para *Canción de Hielo y Fuego* por su autor, George R. R. Martin, cuyas características serán revisadas mediante análisis del *corpus* del vocabulario utilizado en la producción de HBO *Juego de Tronos*. Partiendo de la investigación lingüística previa, nos enfocaremos en los idiomas dentro de sus respectivas culturas para determinar su distribución geográfica, evolución y variantes dialectales.

El tema se aborda como un estudio literario y cultural de las lenguas ficticias para determinar similitudes con las lenguas naturales, y si se puede recurrir a textos fantásticos como un objeto de estudio para analizar el comportamiento de los idiomas, así como la construcción de estos, ya sea como herramienta narrativa o para sus adaptaciones audiovisuales. Principalmente, para la adaptación televisiva de HBO *Juego de Tronos* (2011) intervinieron lingüistas en la construcción de sus idiomas (Time, 2013).

Como precedente, se encuentra el trabajo de la investigadora y lingüista española Fernández (Universidad de Extremadura, 2019), quien realiza estudios lingüísticos y culturales del *dothraki* *Canción de Hielo y Fuego*, y el *klíngon* de *Star Trek* (1966). De estos estudios se concluye que ambas lenguas fueron diseñadas para darle identidad a culturas ficticias, su construcción estuvo fuertemente influenciada por las lenguas naturales, y de manera similar a estas, cuentan con características complejas que permiten

su análisis mediante la lingüística. Para efectos de esta investigación se estudió tipo de lengua, fonética, sintaxis y alfabeto, así como su distribución histórica y geográfica dentro de la obra, evolución, posibles variantes que pudieron surgir según fenómenos culturales, tales como desplazamiento de grupos, aislamiento territorial, conquistas, presencia de literatura y casos de discriminación lingüística con base en variantes dialectales empleadas en grupos o regiones cuyo desarrollo pudo ser diferente al del resto de sus hablantes, nativos o alóctonos.

Historia del sindarin

El sindarin es una lengua ficticia creada por el profesor, escritor, filólogo y lingüista británico J. R. R. Tolkien para su trilogía literaria *El Señor de los Anillos* (1954), aunque el primer indicio de su existencia se da a partir de poesía escrita en una versión temprana del idioma en la década de 1910. Dicho idioma tenía fuertes influencias de las lenguas del norte de Europa, como inglés, galés y finlandés. La lengua se estableció hasta la publicación de *El Hobbit*, en 1937. En publicaciones posteriores se fueron desarrollando más sus características.

Según *El Silmarillion* (1977), cuando los elfos (llamados también *quendi*) cobraron consciencia, estos ya hablaban un idioma complejo llamado eldarin común. De esta protolengua se desprendieron dos grupos, el quenya común y el telerin común. Posteriormente, los quendi se subdividieron en tres grandes clanes, los *Vanyar*, los *Noldor* y los *Teleri*, cada uno con su propia cultura. Es de este último grupo del que se desprende el sindarin moderno (estos acontecimientos están datados aproximadamente diez mil años antes de los eventos de *El Señor de los Anillos*, 1954).

Cuando los quendi abandonaron Valinor, los teleri se separaron en dos grupos. Mientras algunos clanes de estos quendi decidieron asentarse, el otro grupo vagó por el interior del continente. En etapas posteriores, estos clanes se unificaron y se renombraron como los sindar (también llamados elfos grises). A pesar de que compartían el telerin común como lengua, en consecuencia a un prolongado periodo de separación y de contacto con otros pueblos, cada una de estas tribus desarrolló su propia variante dialectal.

tal, por lo que, tras unificarse, se mezclaron cada una de estas variaciones dando origen al sindarin. Posteriormente, algunas culturas humanas que convivieron con los sindar adoptaron el sindarin como lengua.

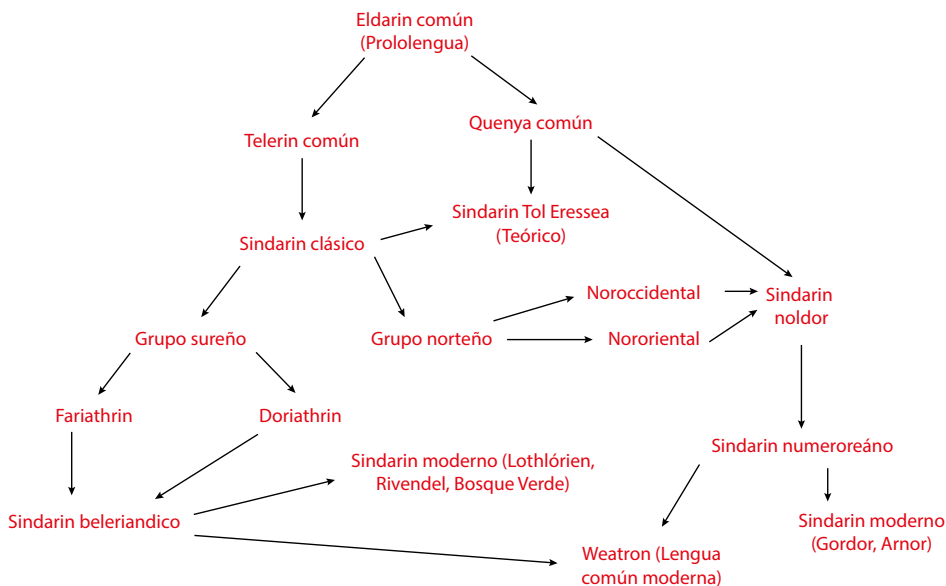
Variantes y distribución geográfica del sindarin

En *El Silmarillion* (1977), Tolkien establece que con los sindar ya asentados en Beleriand durante la Primera Edad del Sol (nombre de un periodo histórico que abarcó aproximadamente quinientos noventa años) y habiendo prohibido el quenya en un intento de cortar relaciones con los Noldor, iniciaron las primeras ramificaciones del sindarin, del que se separaron dos grupos principales.

1. *Dialecto farathrin*: Fue usado en las ciudades portuarias del sur de Beleriand, por lo que, al ser un idioma de comerciantes, es uno de los más ricos y predecesor directo del dialecto beleriandico.
2. *Dialecto doriathrin*: Era el que se hablaba en los asentamientos del interior del continente. Al ser comunidades aisladas, es la variación más arcaica del dialecto, aunque más tarde serviría de influencia para el beleriandico, para eventualmente terminar desapareciendo (caso similar al del latín culto y el latín vulgar, siendo esta la variante que logró evolucionar hasta ramificarse en las lenguas romance).
3. *Dialecto noroccidental*: Es una versión temprana del sindarin hablada por escasos grupos aislados del noroeste del continente, entre ellos los gondothlim. Esta variación desaparecería al fusionarse con el sindarin del noldor. Según *La Caída de Gondolin*, los gondothlim (pueblo nativo de la región) desarrollaron su propia variante de la lengua.
4. *Sindarin Noldor*: Esta variación más moderna nació cuando los Noldor colonizaron el norte de Beleriand, consumiendo los dialectos sindarin locales, pero conservando una fuerte influencia quenya. El sindarin de Númenor descende de esta variante. Muchas de las variantes dialectales tempranas del sindarin se fusionaron para dar paso a los grupos modernos, o bien, desaparecieron con el avance de estos.

5. *Sindarin Beleriandico*: Fue el usado por las comunidades élficas que se asentaron en la Tierra Media tras el hundimiento de Beleriand durante la Segunda Edad del Sol, llegando a ser la lengua franca de la región, tanto para el comercio como para los intercambios diplomáticos y culturales, siendo aprendida por humanos e incluso los enanos (como hablantes alóctonos). Las variantes habladas en Rivendel y Lothlorien para los eventos de los libros son ramificaciones modernas.
6. *Sindarin de Númenor*: Cuando los humanos nativos del norte de Beleriand aprendieron el sindarin de los Noldor, estos lo llevaron a Númenor, donde conservó fuertes influencias quenya, además de tomar elementos del adunaico (lengua nativa del sur de la isla). Más tarde, cuando los numenoreáños abandonaron la isla y se asentaron en la Tierra Media desarrollaron sus respectivas variaciones con influencia del sindarin beleriandico ya establecido en la región.

Figura 1. Distribución geográfica y variantes dialectales del sindarin



Fuente: Elaboración propia con base en Tolkien, *El Silmarillion* (1977) y *The Fall of Gondolin* (2018).

Discriminación lingüística en la obra

Aunque para los eventos de *El Señor de los Anillos* (1954) los elfos sean un pueblo pacífico, también son recelosos, rechazando todo lo que sea ajeno a sus respectivas culturas. Este desprecio está reflejado sobre todo en los hablantes alóctonos. Para los quendi, todo el sindarin que no provenga de otros elfos (con la excepción del numenoreáno y sus variaciones modernas) carece de valor, recibiendo con desconfianza a los extranjeros que conozcan su lengua, siendo los enanos el pueblo más afectado. Sin embargo, hay contadas excepciones a esta regla.

Entre los elfos, los hablantes del quenya fueron originalmente quendi de alto linaje, especialmente los Noldor, considerados a sí mismos como un pueblo superior. Entre el quenya y el sindarin, el quenya siempre fue más prestigioso entre los elfos, sufriendo adaptaciones muchos siglos después. Cuando los teleri que se asentaron en la Tierra Media prohibieron el quenya, en un intento de cortar lazos por diferencias políticas y culturales con los Noldor, eventualmente desarrollaron sus propias variaciones del telerin común, que al unificarse dieron origen al sindarin clásico. Esta medida provocó la desaparición del quenya en Beleriand.

Al ser los quendi un pueblo bastante elitista, guardan celosamente sus propios registros textuales, negándose también a enseñar su lengua, ejerciendo exclusión lingüística a quienes consideren “inferiores”. Para los eventos de *El Señor de los Anillos*, quedan pocos asentamientos élficos en la Tierra Media, por lo que el sindarin se volvió una rareza de prestigio que pocos dominan debido al aislamiento cultural de los elfos.

Tipología lingüística, morfología y sintaxis

Dentro de la tipología lingüística, el sindarin es una lengua sintética del tipo flexiva, similar a muchas lenguas indoeuropeas, como el latín, el español y el inglés, ya que incluye prefijos y sufijos con varios significados gramaticales al mismo tiempo; conjugaciones verbales con persona, tiempo y núme-

ro o flexión nominal entre singulares y plurales. Como ejemplo, se toma una oración sencilla del curso de Sindarin de Renk (2004).

Im Edhel

En la oración anterior, *Im* se traduce como pronombre de primera persona del singular “yo”, mientras que *edhel* corresponde al sustantivo singular “elfo”. Por lo tanto, la oración se traduce como “Yo soy un elfo”. En este caso, el verbo *ser* se mantiene implícito, siendo esta otra característica común del sindarin.

En la pronunciación, la letra “c” tiene el valor del fonema “k”. Por ejemplo, en *Celebrimbor* (*Kelebrimbor*) o *Celeborn* (*Keleborn*), caso similar a las letras *ch*, que también tiene el valor de “k”, por ejemplo, *Charcharot* (*Karkarot*). El otro fonema consonántico con regla es “dh”, que en sindarin tiene el valor de θ (*theta* griega pronunciada como *th* suave), por ejemplo, *Maedhros* (*Maeθos*, *Maethros*).

Del mismo modo, las vocales y sus diptongos tienen sus respectivos valores:

AI: Se pronuncia *ay*. Ejemplo: *Edain* (*Edayn*)

Au: Se pronuncia *Ow*. Ejemplo. *Sauron* (*Sowron*)

Ei: Caso similar a *ai*. Ejemplo. *Teiglin* (*Teyglin*)

Ie: Se pronuncian ambas vocales. Ejemplo. *Nienna*.

Ea, *Eo*: No forman diptongo y se pronuncian ambos fonemas. Ejemplo: *Earendil*, *Eonwe*.

U: Se pronuncia como *U* larga. Ej. *Turin* (*Tuurin*)

E: Se pronuncia siempre en medio de las palabras. Ejemplo: *Melegroth*, *Celeborn*.

Valyrio

El valyrio es la segunda lengua artificial analizada en este estudio. Fue establecida por el autor G. R. R. Martin para su saga literaria *Canción de Hielo y Fuego*, cuya publicación comenzó en 1996 con el primer volumen *Juego de Tronos*. Desde las primeras etapas de la lectura, Martin plantea la cultu-

ra valyria como un importante eje dentro de la obra. A pesar de tener un vocabulario bastante limitado, del cual la mayoría son nombres propios, el lingüista David. J. Peterson construyó buena parte del idioma para la adaptación televisiva de la obra (Time, 2011).

Según el material enciclopédico *El Mundo de Hielo y Fuego* (2014), la cultura valyria se desarrolló en aislamiento geográfico en una península volcánica del continente de Essos, sin más información sobre su historia temprana hasta el establecimiento del Feudo Franco de Valyria (nombre dado a su territorio).

Continuando con la información proporcionada por *El Mundo de Hielo y Fuego* (2014), el idioma valyrio fue extendiéndose por el continente con el avance de sus campañas militares. No obstante, no toda su expansión lingüística fue sobre un contexto militar, sino también diplomático, comercial y político, como lo fue en el caso de la fundación (o anexo) de las Ciudades Libres. El valyrio llegó hasta Poniente mediante familias comerciantes y nobles asentadas en la orilla occidental del Mar Angosto, aunque la lengua jamás logró extenderse al interior del continente. La expansión del Feudo Franco se detuvo abruptamente alrededor del año 100 A.C. (Antes de la Conquista, sistema de datación temporal en la obra), tras la disolución del Imperio como consecuencia de la Maldición.

Variantes y distribución geográfica del valyrio

Alto Valyrio: Era la variante hablada por la nobleza y clase alta del Feudo Franco. Se le considera extinta a partir de la Maldición, tras la pérdida de sus registros textuales y la posterior migración de los escasos hablantes nativos sobrevivientes. Para los eventos de *Canción de Hielo y Fuego* (1996), aún se estudia como lengua de prestigio, pero lo más probable es que se trate de reconstrucciones posteriores. Los pocos hablantes del idioma son alóctonos, entre ellos Daenerys Targaryen, lo cual delata constantemente su origen noble.

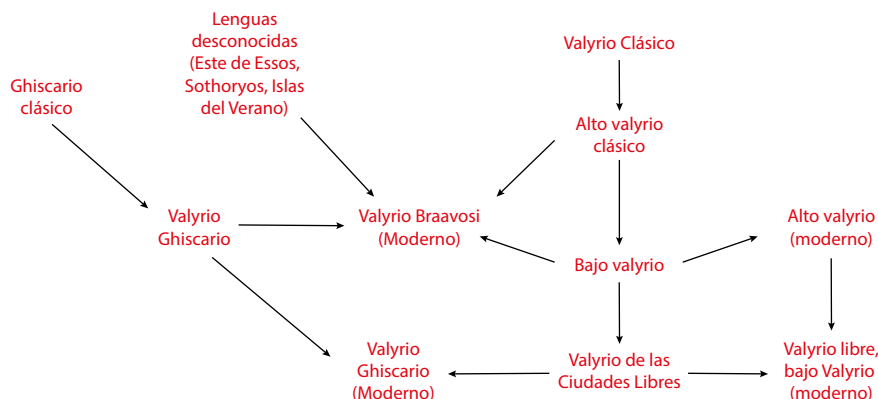
Bajo Valyrio: Es el grupo dialectal más extendido. De este, a su vez, se extiende el valyrio de las Ciudades Libres (cada una con su respectiva variación), el valyrio ghiscario y el valyrio braavosi. Debido a su distribución

geográfica sobre regiones dedicadas principalmente al comercio, se volvió una lengua de intercambio que se encuentra en evolución constante. Aun así, tiene pocos hablantes en Poniente, donde no se enseña.

Valyrio de las Ciudades Libres (valyrio libre): No se trata de una sola variación, sino más bien de ocho distintas distribuidas entre las Ciudades Libres (antiguas colonias militares y comerciales del Feudo Franco que se restablecieron como ciudades-estado autónomas tras la Maldición), donde el constante intercambio cultural por el comercio y la política lo han distribuido, siendo empleada como lengua franca entre mercaderes y marineros. Según Martin, cada una de estas variaciones cuenta con marcadas diferencias, pero totalmente entendibles entre los hablantes. (en *Juego de Tronos*, Daenerys Targaryen describe al dialecto como un “desvirtuado idioma de marineros”). Para los eventos de los libros, al idioma se le conoce solamente como valyrio, aunque el término empleado para fines de este estudio será valyrio libre.

Valyrio Braavosi: Dentro de la obra de Martin, constantemente se comenta que Braavos es una excepción lingüística entre las Ciudades Libres al no haber sido fundada por el Feudo Franco, sino por una comunidad de esclavos fugados. Al fundar la ciudad, adoptaron la lengua valyria. Cada una de las culturas a las que pertenecían los esclavos dotó al idioma de su propia influencia, lo que con el pasar del tiempo convirtió a la variante braavosi en un caso único en la evolución de la lengua.

Valyrio Ghiscario: La tercera variante dialectal más distribuida para los eventos de los libros es el valyrio ghiscario, considerado incluso entre los hablantes del idioma como la versión más “corrupta” del mismo. En *Tormenta de Espadas* (2000), Jorah Mormont le asegura a Daenerys Targaryen que la lengua hablada en la Bahía de los Esclavos es el valyrio, aunque más tarde esta misma reconoce que tiene un sonido diferente. La explicación fonética y fonológica parte del origen de la variante: cuando el Feudo Franco ejerció sus campañas militares contra la región, ya había una cultura establecida con varios milenios de existencia e idioma complejo que eventualmente fue absorbido por el valyrio de los conquistadores.

Figura 2. *Ramificación dialectal y expansión del valyrio en Essos y Poniente*

Fuente: Elaboración propia a partir de Martin, *A Game of Thrones* (1996), *The World of Ice and Fire* (2014) y el *corpus* construido por David J. Peterson para HBO (2011).

Tipología lingüística, morfología y sintaxis

David. J. Peterson construyó el valyrio como una lengua flexiva (similar al sindarin), solamente que dotándolo de un sistema de declinaciones y casos que lo hacen más similar al griego koiné o al latín que a las lenguas anglosajonas que inspiraron a Tolkien, marcando caso, género, tiempo, modo y persona mediante sus desinencias, además de sostener concordancia en su género, número y caso (*Duolingo*, 2022) y un sistema de géneros único entre las lenguas artificiales y naturales, el cual es construido como lunar, solar, terrestre y acuático. Estos se determinan por grupos semánticos más amplios.

A diferencia de los cinco casos del latín y de los cuatro del griego, Peterson establece ocho, los cuales son: nominativo, acusativo, genitivo, dativo, locativo, instrumental, comitativo y vocativo. Como ejemplo, se encuentra una oración básica del curso de valyrio distribuido de forma gratuita por la aplicación *Duolingo* (2022), creado bajo la supervisión de Peterson y su equipo de lingüistas.

Vala ābrā jorrāelzi

La traducción de la oración anterior es “El hombre ama a la mujer”. El sustantivo *vala* significa “hombre”: por lo tanto, es el sujeto, construido en caso nominativo en genero lunar (en valyrio se le asigna el género lunar a todo lo que tenga relación, como la humanidad, independientemente del sexo); *ābrā* es del caso acusativo y genero lunar, por lo que se construye como objeto directo, y su traducción sería “a la mujer”. El verbo se conjugó en la tercera persona del presente del indicativo en voz activa, desprendiéndose del verbo *jorrāelagon* (amar). De manera similar al latín, su sintaxis es mediante sujeto-objeto-verbo, aunque, al ser una lengua flexiva, este orden se puede modificar.

Conclusiones

A partir del previo estudio, se determina que tanto el sindarin como el valyrio son lenguas artificiales complejas cuya construcción y desarrollo dentro de sus respectivas obras fue mediante un proceso coherente y realista en paralelo a las lenguas naturales. Como precedente tenemos el trabajo de Fernández, que plantea las lenguas ficticias como objetos de estudio y cómo esto permite avances en la sociolingüística, al comparar su desarrollo con las lenguas naturales con similitudes tales como que ambos idiomas comparten el contexto histórico del latín, al ser una lengua de conquista que posteriormente evolucionó como lengua franca de comercio, a la par que desaparecía su variante más culta (sindarin doriathrin y alto valyrio clásico respectivamente), evidenciando además que fenómenos sociales, culturales y políticos sí influyen en el desarrollo de un idioma, por lo que se trata de construcciones realistas a las que se puede recurrir como objeto de estudio. A través de esto se trasluce una crítica social por parte de los autores: el cómo una lengua también puede ser una herramienta de opresión, al ser utilizada por conquistadores para ejercer control sobre otros territorios incluso en contextos ficticios y, en paralelo a la realidad, el prestigio lingüístico entre una variante y otra.

Al ser lenguas construidas, inevitablemente cuentan con influencias de lenguas naturales, dada la imposibilidad de desarrollar un idioma complejo sin ninguna referencia externa. Mientras que Tolkien tomó buena parte de la fonética y la gramática de las lenguas anglosajonas para el sindarin, Peterson optó por tomar elementos del latín y del griego koiné para el valyrio que, pese a ser planteado de forma bastante completa dentro de la obra, en el apartado lingüístico resulta ser bastante limitado y se reduce a un vocabulario de sustantivos y nombres propios. El trabajo de Peterson para el valyrio fue de suma importancia, ya que permitió proporcionarle a la lengua la complejidad que permitió su estudio.

Aunque también se plantea en el estudio el fenómeno social de la discriminación lingüística dentro del trabajo literario, los ejemplos encontrados fueron pocos y de poca importancia como para representar un objeto de estudio, por lo que se optó por la omisión. Sin embargo, sí se llegó a un resultado satisfactorio respecto a si se puede recurrir a la lingüística para el estudio de textos fantásticos, siempre y cuando estos planteen sus propuestas de manera cercana a las lenguas naturales, como fue el caso del valyrio y del sindarin, que tanto en su contexto cultural dentro de las obras como en su gramática, tipología y morfología mostraron una complejidad comparable a la de las lenguas naturales; esto, gracias al trabajo de lingüistas como Tolkien y Peterson.

Referencias

- Duolingo (2022) Curso de Alto Valyrio para Hablantes de Inglés (versión 6.33.2) (Aplicación móvil). Duolingo.
- Gándara, L. (2019). Un análisis lingüístico de la lengua klingon (Star Trek). *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 37, 1-16. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2253/1079>
- Martin, G., R., R. (2017). *Tormenta de Espadas*. Plaza Janés.
- Martin, G., R., R. (2015). *Juego de Tronos*. Plaza Janés.
- Martin, G., R., R. García, E. M. y Antonsson, L. (2019). *El mundo de hielo y fuego*. Grijalbo.
- Tharoor, I. (13 mayo 2013). Tongues of Ice and Fire: Creating the languages in Game of Thrones. Many long hours — and a brutal competition — went into the creation of High Valyrian and Dothraki. *Time*. <https://entertainment.time.com/2013/05/03/tongues-of-ice-and-fire-creating-the-languages-of-game-of-thrones/>

Tolkien, J. y Tolkien, C. (2002). *El Silmarillion*. Minotauro.

Tolkien, J. (2002). *El Hobbit*. Minotauro.

Tolkien, J., Tolkien, C. (2018). *La caída de Gondolín*. Minotauro.

EJE 4: GÉNERO, LITERATURA Y REPRESENTACIONES

12. Nociones de amor romántico en las estudiantes de letras españolas según la caracterización feminista de Marcela Lagarde

MARCELA GUZMÁN ACOSTA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.12>



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar la noción del amor romántico de las alumnas de la licenciatura en Letras Españolas, de la Universidad Autónoma de Coahuila, para descubrir si coincide con la conceptualización del amor romántico de la teoría feminista de Marcela Lagarde, al visibilizar la violencia estructural. Para ello, se empleó el método cualitativo a través de la técnica de grupo de enfoque, con la finalidad de conocer perspectivas, ideas, conocimientos y creencias de las jóvenes participantes. Entre los resultados se descubrió que las alumnas tienen una noción del amor romántico que concuerda con la conceptualización de Lagarde, de manera que se demostró que afecta su bienestar, y se concluyó que es necesaria la concientización del amor romántico para prevenir futuras situaciones de vulnerabilidad o violencia. Con la evidencia de esta investigación se planea desarrollar estrategias que permitan un cuestionamiento de la forma hegemónica y heteronormativa del amor, romántico, para así buscar nuevas maneras de relacionarse en el amor que sean más igualitarias y sanas según las necesidades del contexto.

Palabras clave: *amor romántico, violencia de género, estudiantes universitarias.*

* Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9275-9406> ; correo electrónico: manchasescritos12@outlook.com

Introducción

Según Lagarde (2022) en *Claves feministas para la negociación del amor*, el amor romántico determina la forma en que se relacionan hombres y mujeres de manera diferenciada. Lagarde (2022) conceptualiza el amor romántico a partir de las características reglamentarias que el amor romántico tiene. Estas características (heterosexual, monogámico, eternidad, espontáneo y natural, entrega, priorizar, enamoramiento y amor como identidad) perpetúan una hegemonía al momento de un vínculo sentimental. Para las mujeres, el amor es un mandado de género; el amor se les presenta a las mujeres como su naturaleza y una fuerza inminente (Velázquez, 2021). Es por esto, que las mujeres presentan mayor amor romántico, al ser el amor una especie de religión que promete la salvación, pues el enamoramiento transporta a la mujer enamorada a una dimensión sagrada, alejándola de la realidad (Herrera, 2013). Según Pérez Bosch (2013), el amor romántico es una concepción patriarcal que crea desigualdades de género, discriminación y sumisión de las mujeres. La violencia en el amor romántico, según Bosch et al. (2007), se ve reflejada en cada etapa de la vida, contextos y tipos de violencias; asimismo, las relaciones amorosas tienen micromachismos (Bonnio, 1996). Esta violencia que sucede a partir del amor romántico es una violencia estructural, debido a que hay un daño en la realización de necesidades básicas (La Parra Tortosa, 2003). Según Chora et al. (2021) el amor romántico persiste en el alumnado universitario que puede derivar a comportamientos violentos en sus relaciones de pareja, pero los talleres pueden ser una herramienta efectiva en los estudiantes universitarios para abordar temas con perspectiva de género, como la concientización del amor romántico, que ayudará a las próximas relaciones futuras de la comunidad (Romer, 2018).

Desarrollo

Metodología

El paradigma de la investigación es sociocrítico, debido a la autorreflexión que caracteriza el estudio y que se basa en las necesidades de un grupo específico: las mujeres, con el objetivo de una mayor autonomía y liberación a través de talleres y conferencias orientadas a la transformación social. Además, toma en cuenta la situación individual, pero viéndola desde lo colectivo (Gamboa, 2011). El paradigma, al ser contemporáneo, encaja con el grupo vulnerable a analizar, de manera que permite la contradicción en las personas de estudio, así como lo conceptualiza Lagarde (2022): “La contradicción entre tener vidas marcadas por hitos obligatorios y, al mismo tiempo, tener vidas marcadas por transgresiones es una característica de nosotras, las mujeres contemporáneas” (p. 21). Según Díaz y Pinto (2017), el paradigma hace un análisis de lo desigual e injusto, con el objeto de explicar las contradicciones en las estructuras injustas en las relaciones e interacciones de las personas.

El alcance de la investigación es descriptivo, porque se busca detallar los componentes principales de una realidad: el amor romántico en las estudiantes, de manera que se intenta precisar sus causas, además de describir o acercarse al problema (Guevara et al., 2020). En la investigación es indispensable la vivencia de las alumnas en torno al amor romántico, describir a detalle sus experiencias románticas: “En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales buscando apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar” (Guevara et al., 2020, p. 165). Lo descriptivo concuerda con el método cualitativo que se utilizó: al detallar el contexto donde se produce el fenómeno (Valle et al., 2022).

Participantes

Lagarde (2022) describe una categoría de análisis de género en la caracterización del amor romántico: las mujeres contemporáneas y modernas, a las cuales considera como contemporáneas por el conjunto de semejanzas que comparten, y modernas por pertenecer a una nueva construcción de género, pero a su vez tradicionales, pues la construcción de género es tradicional. Por lo tanto, esta característica fue un criterio de selección para las participantes. Al ser estudiantes de letras, hay más predisposición debido los mitos románticos que se encuentran en la literatura, también en la música o el cine (además de la creencia con socialización diferencial, el entorno social y cultural, la situación política, entre otros factores que originan e influyen el amor romántico), que se relacionan con la literatura, y esto no hace más que mantener estas ideas con fuerza creciente y transmitirlas de igual manera a las nuevas generaciones (Bosch et al., 2007).

Se eligieron las alumnas que tuvieron mayor puntuación con aciertos en la caracterización del amor romántico. Se seleccionaron dos alumnas de octavo y una de cuarto semestre que tuvieron disponibilidad de horario para tomar el taller.

Instrumentos

Se empleó el método cualitativo a través de la técnica de grupo de enfoque, con la finalidad de conocer perspectivas, ideas, conocimientos y creencias de las jóvenes participantes; esto fue acorde para cumplir el objetivo de la investigación: identificar la noción del amor romántico de las alumnas para analizar si coincide con la conceptualización del amor romántico de Marcela Lagarde y visibilizar la violencia estructural. Esto se logró a través de un cuestionario aplicado a las alumnas de los semestres segundo, cuarto y octavo de Letras Españolas de la FCEYH, de la UAdeC.

El cuestionario se realizó a través de formularios de Google, con once preguntas basadas en la caracterización de la propuesta de Marcela Lagarde en *Claves feministas para la negociación del amor*. El cuestionario fue enviado a los grupos de WhatsApp de cada salón de clases.

Los criterios que se usaron para hacer la conceptualización fueron las características más cercanas que atraviesan las alumnas por la edad de jóvenes adultas, pues no les preocupa ni se enfrentan con la misma magnitud a la entrega y priorización del amor romántico, al casamiento y la procreación del amor romántico.

Tabla 1. *Caracterización del amor romántico*

Heterosexual	El amor romántico debe ser entre personas del sexo opuesto.
Monogámico	El amor romántico debe ser exclusivamente entre dos personas.
Eternidad	El amor romántico es para toda la vida.
Espontáneo y natural	El amor romántico sucede por sí solo, no debe pensarse mucho ni cuestionarse.
Entrega	El amor romántico debe ser incondicional, perdiéndose los límites y encontrando el goce en eso.
Priorizar	Las mujeres están criadas en el ámbito privado, convirtiéndolas en personas para <i>otros</i> , priorizando el amor y a la persona amada antes que a ellas mismas.
Enamoramiento	El enamoramiento debe durar todo el tiempo.
Amor como identidad	El amor romántico define la identidad de la mujer.

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó la conceptualización del amor romántico y la categoría de análisis de género sobre mujer contemporánea y moderna de Lagarde (2022) en *Claves feministas para la negociación del amor*, los micromachismos de Bonio (1996), así como la introducción del libro *Del mito del amor romántico a violencia contra las mujeres en pareja* de Bosch et al. (2007) de manera impresa, así como material decorativo (hojas, calcomanías, recortes, etc.) para la elaboración de fanzines como creación artística con perspectiva de género. Cuando el taller finalizó, se realizaron tres cuestionarios para tener un diagnóstico del amor romántico de las alumnas:

- El cuestionario 1: Se realizaron cuatro preguntas abiertas para saber si las participantes se perciben como mujeres contemporáneas, modernas y tradicionales, para saber si encajan en la conceptualización de Lagarde (2022).
- El cuestionario 2: Se realizaron seis preguntas abiertas para tener conocimiento de su noción del amor y si coincide con la conceptualización de Lagarde (2022).

- El cuestionario 3: Se realizaron 16 preguntas: 10 preguntas abiertas y 6 de casilla de verificación, sobre la violencia de género en cuestión amorosa, para saber cuánta violencia han sufrido en sus relaciones en torno al amor romántico.

Procedimientos

Una vez seleccionado el grupo, se realizó un taller de amor romántico en las instalaciones de la FCEYH. El taller constó de tres sesiones de cuatro horas impartidas por la autora de este capítulo: comenzó con la entrega del material para iniciar con la plática sobre la temática de la sesión. Mientras el tema se profundizaba, se daba espacio para comentarios y preguntas para una retroalimentación y para crear un diálogo con la intención de percibir el tema de manera más amena.

Resultados

Las participantes¹ se perciben como mujeres contemporáneas, responden Ana y Citlali al utilizar su voz para expresarse y ser escuchadas en su vida y entorno; mientras Ailish también lo afirma, detalla cómo antes no estaba de acuerdo con los discursos feministas de las mujeres contemporáneas, hasta percatarse de la violencia de género.

Las participantes Ana y Ailish se perciben como mujeres modernas al buscar una vida propia, pero su discurso rechaza a la mujer como únicamente una mujer, pues que se sitúan con derechos y criterio, mientras que Citlali rechaza este concepto sobre sí misma, porque no quiere que su libertad se vea como algo pasajero que se queda atrás con el tiempo.

Las participantes no se perciben como mujeres tradicionales, rechazan la idea al no desear una vida tradicional como el casamiento y la familia. Se perciben como mujeres contradictorias. Ana acepta la contradicción en la

¹ Las participantes otorgaron su consentimiento para colocar sus nombres en la investigación.

naturaleza del ser humano, pero reconoce la importancia de verse en ello; Citlali lo acepta en su conciencia de su noción del amor y sueños:

Si bien tengo una noción bastante clara sobre el amor romántico y lo violento e inseguro que puede ser (más siendo mujer), mis aspiraciones románticas siguen buscando estar bajo esas condiciones.

Ailish describe una gran fascinación por las historias de romance al ser su género favorito, y en la literatura que ha leído las mujeres no necesitan de un hombre, pero si la pareja tiene un final juntos románticamente, la protagonista finaliza con un rol tradicional de mujer y madre, sin violencia doméstica: en palabras de la participante:

Esta dinámica se suele romantizar y llega a ser muy deseada por las mujeres. Como hay pocas historias que muestran los conflictos, discusiones y realidad de pareja, pues el dolor en las mujeres, al no encontrar una relación así, llega a ser más profundo, porque lo que siempre hemos visto y oído es eso, una relación bonita que no es real, ya que las relaciones reales de personas tienen fallos, algo que casi no es representado en los medios de comunicación.

Las participantes tenían conocimiento previo sobre lo que era el amor romántico antes de tomar el taller. Ana menciona que lo conocía por lo que decía la literatura y películas; Ailish cuenta que conocía el amor romántico en su percepción propia demasiado romantizada; por último, Citlali sabía la noción básica sobre cómo se romantiza el amor, de esa manera cae en pensamientos y acciones nocivas.

Ana piensa que el amor romántico es bonito en la superficie, pero cuestionable en su trasfondo y su construcción: Ailish considera que el amor romántico es:

Un estado de embelesamiento en el que la persona es incapaz de reconocer las malas conductas de la otra persona, deja pasar todo con la creencia de que su amor lo va a salvar. De ahí que muchas personas no se den cuenta de una relación abusiva hasta que salen.

Citlali afirma que el amor romántico es una idea constantemente alimentada mientras se crece, y de adultas se intenta la reproducción de ella, lo cual las lleva a sufrir. Ana cuenta que su noción del amor la ha llevado a ser una experiencia bonita, pero también difícil. Citlali dice que su noción del amor ha sido confusa y un tanto perjudicial, mientras que Ailish narra que su noción del amor:

Cada vez que me he enamorado, he idealizado tanto a la otra persona, adapto mis metas con las de la otra persona e imagino toda una vida compartida, abandonando mis sueños propios. Cuando el enamoramiento termina, me he sentido vacía, y he requerido de varios meses para recuperarme.

Las participantes afirman que su noción del amor es amor romántico. Ana dice que desde niña se entregó a la idea de la princesa y la felicidad para siempre, una idea que le gusta demasiado, pero en realidad nunca la experimentó. Ailish menciona que es debido a todo lo que ha visto y escuchado, así como las expectativas de la sociedad sobre la capacidad de amar de una mujer. Citlali cuenta lo siguiente:

La idea del amor como el todo muy arraigada, y es algo que he intentado reproducir a lo largo de la vida.

Las participantes cuentan cómo su percepción del amor ha cambiado después del taller, al tener más conocimiento sobre el amor romántico. Ana no rechaza por completo su noción del amor, pero lo cuestiona, siendo más consciente de lo que está dispuesta a entregar; Ailish piensa más en la importancia de procurar la igualdad de ambas partes al momento de entregar y recibir amor, debido a que al estar enamorada te vuelves vulnerable. Citlali explica cómo ha cambiado su noción del amor:

Estoy más consciente del trasfondo de mis ideas sobre el amor, ya entiendo de dónde vienen y por qué las he conservado, y eso me ha ayudado a la hora de resolver problemas en pareja y a entender mis sentimientos respecto a ciertas situaciones”.

Las participantes comentaron con cuál característica del amor romántico se sienten más identificadas:

Ana respondió a *Eternidad* y *Entrega*, Ailish a *Eternidad*, y Citlali a *Heterosexual*, *Eternidad*, *Entrega* y *Priorización*.

Sobre cómo les han afectado las características del amor romántico en la pregunta anterior, las participantes respondieron:

Ana: “Bastante, por mucho tiempo estuve muy casada con esas características, y aunque ahorita no he deconstruido todo por completo, sí soy consciente y lo cuestiono más”.

Ailish: “Me ha pasado que, cuando me enamoro de alguien, dejo de pensar en mí y en lo que debo de hacer, para centrarme exclusivamente en esa persona, y cuando el enamoramiento acaba, me siento vacía, tardo varios meses en recuperarme”.

Citlali: “Me hago de expectativas más grandes y terminó decepcionada y confundida”.

Las participantes detallan en qué fase de su vida, contexto y qué tipo de violencia han vivido en su vida:

Ana: Violencia sexual y estructural en contextos de relaciones de noviazgo y violencia implícita en su adolescencia y vida adulta.

Ailish: Violencia sexual en contexto de relaciones de noviazgo, *bullying* y medios de comunicación en la adolescencia y vida adulta.

Citlali: Violencia espiritual en un contexto de acoso en la adolescencia y vida adulta.

Ante el tipo de violencia, las participantes consideran que han dejado pasar la situación de violencia de manera consciente o inconsciente. Ana cuenta que lo justificaba creyendo en el amor en esa persona, pensó que nadie más estaría para ella. Citlali ha minimizado las situaciones y, con ello, su sentir: mientras que Ailish responde lo siguiente:

Sí, ya sea por todas las historias de amor que he visto en medios de entretenimiento, ambas partes dejan pasar o perdonan violencia por parte de su pareja, lo he replicado en mis relaciones, esperando que la otra persona haga lo mismo por mí.

Sobre el contexto de violencia, las participantes siguen considerando que dejaron pasar la situación. Ana lo afirma, al no comprender que estaba mal, y Citlali continúa respondiendo con la minimización acerca de la situación y el aprecio a la otra persona; mientras que Ailish responde:

Sí, de alguna manera las personas que me ejercieron esa violencia me hicieron sentir que era mi culpa, así que les pedí perdón en lugar de darme cuenta de que ellos eran los culpables.

Los micromachismos son los comportamientos normalizados y sutiles que ejercen desigualdad de género (Bonio, 1996), y son permitidos en el amor romántico. Las participantes respondieron haber sufrido de múltiples micromachismos en sus relaciones amorosas, y consideran haberlos ignorado. Ana estaba muy comprometida con la idea de soportar todo por amor. Citlali dice que lo ignoró por desconocimiento de la gravedad y la violencia. Ailish comenta que ha sido víctima de la frase “eres muy madura para tu edad”, y ha sentido la presión de estar a la altura de frases así. Las participantes también cuentan que los micromachismos han afectado su vida general y, por ende, estudiantil. Ailish describe sentir bastante angustia al creer que no podrá volver a amar de nuevo. Citlali explica haber sido acosada, lo que ha provocado mucha incomodidad Ana detalla que:

Me ha afectado en mi desarrollo estudiantil, dentro de las clases y al interactuar con mis compañeros o maestros. Me hizo una persona cohibida e insegura, detuvo mi proceso y ambición, al igual que mi autoestima.

Conclusión

En conclusión, la noción del amor de las participantes coincide con la conceptualización de Lagarde (2022) del amor romántico. Como se puede observar en los resultados, las participantes sufren de distintas violencias en sus relaciones amorosas, que ignoran de manera consciente e inconsciente por la promesa de las características del amor; debido a esto, se ven afectadas en su vida en general y estudiantil, al perder la confianza en ellas y el

interés en su educación y desarrollo. Es por esto que es importante crear talleres y conversaciones en torno a la concientización del amor romántico, para prevenir y ser consciente de la visibilización y el nombramiento de las violencias, para mejorar la calidad de vida de las mujeres y tener relaciones más sanas.

Reflexiones

En mi opinión, la riqueza de esta investigación está en retomar la conceptualización de Lagarde (2022) y su idea sobre cómo las mujeres, pese a ser contemporáneas y modernas, viven de manera emancipada en la lucha de causas sociales; el área del amor es intocable, y de esta manera permanece tradicional. Este discurso fue dicho en el 2004, en Nicaragua, dentro del programa La Universidad de las Mujeres. Han pasado 21 años y, como se puede observar en los resultados, el amor romántico sigue vigente en las mujeres.

Referencias

- Bosch, E., Ferrer Pérez V., García Buades, M. E., Ramis Palmer, M. C., Mas Tous, M. C., Navarro Guzmán, C. y Torrens Espinosa, G. (2007). *Del mito del amor romántico a violencia contra las mujeres en pareja*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0055.pdf>
- Chora, M., Galicia, I. y Guerrero, B. (2021). Taller de sensibilización ante la violencia de pareja promovida por los mitos del amor romántico. *Psicumex*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i2.369>
- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 48-64. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1079>
- Guevara, (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-174. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

- Herrera, C. (2013). *Los mitos del amor romántico en la cultura occidental*. El Rincón de Haika.
- Lagarde, M. (2020). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Siglo XXI Editores.
- La Parra, D. y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural, una ilustración del concepto. *Documentación social*, (131), 57-72. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Pérez, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 17(1), 105-122. <http://hdl.handle.net/10481/24908>
- Romero, S., Valdés, M. y Castillo, C. (2018). Experiencia de talleres de sensibilización contra la violencia en las relaciones de pareja en el espacio universitario. *Cuaderno de trabajo social*, 12, 32-45. <https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2018/12/cuaderno-de-trabajo-social-n12-2018-Romero-Valdes-Castillo.pdf>
- Velázquez, B. (2021). *El amor romántico. La erotización de la violencia patriarcal*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

13. Las maestras ilustres de Coahuila: los ideales del magisterio desde la escritura de mujeres en el México posrevolucionario

EUGENIA FLORES SORIA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.13>



Resumen

El capítulo es un análisis de la representación de las profesoras dentro del álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941). Esta obra, redactada por las maestras Victoria Garza Villarreal y Juventina Siller, es un valioso documento para la historia de los estudios de género en la región, ya que presenta nombres y fotografías de cientos de mujeres destacadas en distintos ámbitos, como la docencia, la pintura, la enfermería, la literatura y el altruismo. Con ello, refleja los ideales nacionalistas y los estereotipos de abnegación y humildad impuestos a las mujeres en la época. Al mismo tiempo, evidencia una intención clara de reconocer las trayectorias de mujeres trabajadoras, viajeras y educadas, desafiando en cierta medida las narrativas hegemónicas.

Para los fines de esta investigación, se trabajó con la sección dedicada a las maestras, donde, a través de poemas y ensayos, las autoras exponen las cualidades de mayor valor en el mundo magisterial femenino, que son las mismas impuestas a la mujer mexicana: compromiso y modestia. Sin embargo, como discurso subterráneo, el documento defiende y pondera a las mujeres sobresalientes que pelean por reconocimiento y un lugar digno en la memoria. A través de un análisis documental, se hace una lectura de los textos desde el enfoque histórico y feminista perfilado por Gerda Lerner,

* Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9554-1444> ; correo electrónico: eugenia.flor.soria@gmail.com

para estudiar las voces de las maestras que abrieron brecha en el magisterio, en una época de profunda desigualdad de género. La investigación es, además, un acto de justicia para reconocer el legado de estas profesoras olvidadas, hasta ahora, por la historiografía regional.

Palabras clave: *maestras, mujeres, feminismos, escritura, Coahuila.*

Introducción

En el Archivo Municipal de Saltillo se encuentra un álbum catalogado bajo el título *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses*. No tiene fecha ni firma, aunque en el libro se nombra al gobernador de entonces, el político comunista Pedro Rodríguez Triana. Gracias a otras fuentes, como *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944), de la profesora, poeta, compositora y pintora María Suárez de Alcocer, se sabe que el álbum se publicó en 1941 y que las autoras fueron Victoria Garza Villarreal y Juventina Siller; ambas, maestras normalistas. El libro reúne más de un centenar de nombres y fotografías de mujeres que fueron consideradas “ilustres” o destacadas. Entre ellas se encuentran las madres de hombres sobresalientes en la ciudad (políticos, escritores, maestros), las profesionistas (enfermeras, dentistas, cuidadoras), las artistas (pintoras y escritoras), las altruistas y las profesoras normalistas. Este álbum, que no se encuentra en otros archivos de la localidad, representa una obra invaluable en los estudios de género, pues se explicitan las cualidades consideradas admirables en las mujeres, y además revela la conciencia e intención de las autoras para reconocer a sus colegas y compañeras.

En el álbum, que no tiene paginado ni hoja legal, se incluyen poemas y artículos escritos y firmados, casi todos, por profesoras. El tema de la madre, en el estereotipo de la abnegación y el sacrificio, junto con los valores patrios, representan las líneas más visibles de esta propuesta. Desde 1922, en México se inició una campaña mediática para fortalecer esta visión opresora y patriarcal de la maternidad. Uno de sus motivos fue la reacción a los avances feministas en Yucatán tras la publicación del folleto *La regulación de la natalidad (Medios seguros y científicos para evitar la concepción)*, de la en-

fermera y activista Margarita Sanger (Acevedo, 2023); aunque existieron otros factores para esta opresión, como invisibilizar la presencia de las mujeres en otros roles durante y después de la revolución: profesoras, soldaderas, obreras, trabajadoras, vedettes, actrices y artistas, por mencionar algunos (Monroy, 2011). Por lo tanto, la imagen de la madre sufriente y sacrificada se popularizó en películas, novelas, comerciales y hasta en los festejos escolares durante las décadas posteriores.

Sin embargo, existen otros discursos dentro del lineamiento que son importantes de revisar, como el valor de lo femenino y la alta cultura de las maestras, pues algunas de ellas, como Victoria Garza y María Suarez (según se comprueba en revistas literarias y académicas editadas entre 1920 y 1940, como *Ateneo* y *Papel de poesía*), se desarrollaron en los círculos artísticos de la época, pese a la desigualdad de género y las pocas oportunidades para las mujeres de figurar en el espacio público. Más adelante, se analizan las ideas planteadas en el álbum sobre lo que en ese momento las autoras consideraban ideal o admirable en el trabajo magisterial de las mujeres, a través de un análisis discursivo de los versos.

Por lo tanto, en la siguiente investigación se presenta un estudio cualitativo de carácter histórico-literario, con perspectiva feminista, dirigido a recuperar y analizar los discursos de las profesoras en el periodo histórico señalado. Se trabajó, para ello, con fuentes primarias poco exploradas, en especial con el mencionado álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941). Se eligió particularmente este documento por ser el más antiguo de mujeres para mujeres presente en el Archivo Municipal de Saltillo, que además muestra plenamente los elementos de su momento histórico.

La lucha de las maestras mexicanas en la historia

Existen numerosos estudios sobre las profesoras mexicanas, pero solamente muy pocos se preocupan por detallar las implicaciones, dificultades y obstáculos que vivieron las mujeres como grupo social discriminado dentro de esta profesión (López, 2006). Esto sucede no solo en los procesos de historiar el trabajo de las profesoras, sino en la historia de las mujeres en términos generales. Lerner (1985) criticó los peligros de comprender la

historia únicamente con figuras centrales o hegemónicas que compensan la ausencia de mujeres en un discurso histórico protagonizado casi por completo por hombres, porque entonces se invisibilizan las aportaciones de las mujeres en la vida cotidiana, pues ellas “no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización” (p. 20).

En las últimas décadas, las investigaciones con enfoque feminista sobre la vida de las profesoras, como la de Peniche (2015) sobre Rita Cetina, y la de Galván López (2008) sobre las maestras olvidadas, revolucionaron la mirada para contar la historia de una manera justa y digna. Ya desde el siglo XIX, con la llegada del feminismo a México, a través de la presencia de Laureana Wright y otras escritoras, se comenzó una primera etapa de trabajo por el reconocimiento a las maestras. En el libro *Mujeres notables mexicanas* (1910), obra póstuma de Wright, se contemplaron las biografías de profesoras que pelearon por el derecho a la educación, fundaron escuelas y escribieron obras literarias. Pero fue a finales del siglo XX cuando los trabajos se construyeron desde la perspectiva de género y un enfoque distinto de la historia (Galván, 2017).

Sobre las maestras en el noreste mexicano, existen trabajos importantes como los de Norma Ramos Escobar y María Candelaria Valdés Silva, por mencionar al menos un par. Sin embargo, aún hay mucho que hacer en el rescate de la vida y obra de las profesoras. Algunas de ellas fueron notables escritoras, artistas y compositoras; abrieron brecha en un mundo masculinizado donde casi no se permitía la presencia de mujeres. Gracias al trabajo de estas pioneras, se trazó el camino para que las maestras y literatas de futuras generaciones pudieran continuar la lucha por condiciones justas y libres de violencia.

Para la contribución a la historia de las maestras, es esencial trabajar desde la conciencia feminista y explicitar las situaciones de género que complicaron, y muchas veces impidieron el trabajo de las mujeres, como lo explica Fernández (2012):

La limitación del acceso al saber, los obstáculos para alcanzarlo, para mantener una superación constante e ingresar a las instituciones que la certifican, las dificultades para obtener ascensos y el consiguiente poder que ello supo-

ne, dan cuenta de una de las restricciones más fuertes que la historia y la cultura patriarcal han impuesto a las mujeres. La inequidad y la injusticia, que lo anterior implica, el ejercicio del poder, la violencia, el irrespeto y la carencia de humanismo, desfavorables a las mujeres, han motivado, desde hace algunas décadas, el análisis del entrecruce de género y ciencia (p. 79).

Este capítulo propone hacer una lectura más allá de lo explícito, para encontrar otros discursos dentro de los lineamientos institucionales en donde las profesoras publicaron su trabajo, ya que estas instancias, al ser plenamente patriarcales, estaban regidas por el orden y la vigilancia, un *deber ser* institucional. A través de este acercamiento, se discuten otras maneras de leer la escritura de las mujeres.

Para ello, se seguirá la propuesta teórica de análisis feminista de la historia, planteada por Lerner en sus obras *La creación del patriarcado* (1985) y *La creación de la conciencia feminista* (2019). La autora explica que las mujeres, en una sociedad patriarcal que las subordina, han resistido en espacios alternos al poder y, con el tiempo, han desarrollado la conciencia feminista, definida así:

La conciencia feminista consta de 1) la percepción de las mujeres de que pertenecen a un grupo subordinado y que, como miembros de este grupo, han sufrido injusticias; 2) el reconocimiento de que su condición de subordinación no está determinada naturalmente, sino socialmente; 3) el desarrollo del sentido de sororidad; 4) las definiciones autónomas de las mujeres de sus objetivos y estrategias con el fin de cambiar su condición y 5) desarrollo de una visión alternativa del futuro (Lerner, 2019, p. 411).

Si bien las maestras analizadas en este trabajo no se pronuncian explícitamente contra el sistema, sino que tratan de entrar en él a pesar de las desigualdades de género de la época, sí tienen una conciencia de trabajo colectivo. En sus escritos se reconocen y contribuyen a hacer visible el trabajo de sus compañeras. No rompen abiertamente con el discurso hegemónico del *deber ser* (modestia y humildad), pero aparecen con nombre y fotografía. Ponen sus rostros y sus palabras como resistencia al silencio.

El México posrevolucionario y el magisterio en el noreste

El término *posrevolución* como periodo histórico resulta complejo por la diversidad de contextos sociales en un país tan grande como México. Sin embargo, según Aguilar y Serrano (2012), se establece como inicio el tiempo “posterior a la promulgación de la Constitución de 1917” (p. 7), porque comienza el proceso de reconstrucción del país luego de la guerra civil que duró más de una década. Los conflictos no cesaron por completo, pero los gobiernos posteriores se enfrentaron a la necesidad del orden y reconstrucción. Los autores citados proponen que el fin de este periodo se dio en 1967, cincuenta años más tarde, ya que en 1968, con la matanza de estudiantes como crimen de Estado, dentro del llamado “autoritarismo revolucionario e institucional” (p. 8), se dio pie a otro momento en la historia de México. Sin embargo, en Coahuila las luchas y movimientos sociales, producto de la inconformidad con el gobierno y la opresión a trabajadores, iniciaron mucho antes con episodios como la huelga de Nueva Rosita en 1950 (Gil, 2020).

En materia educativa, los proyectos de nación cambiaron hacia la década de los años cuarenta del siglo xx (Yurén, 2008), cuando los valores de la Revolución como discurso cívico comenzaron a desgastarse e inició un proceso encaminado al desarrollo y crecimiento económico. Según Robles (1977), fue la época del nacimiento de las instituciones, a la par de un cambio de mirada ante los acontecimientos internacionales, como la Segunda Guerra Mundial.

En Coahuila, al igual que en otros lugares del país, la educación socialista, propuesta por el presidente Lázaro Cárdenas, causó reacciones tanto de aceptación como de rechazo entre los diversos gremios magisteriales. Este modelo marcó la historia de la educación nacional de distintas maneras, y su impacto continúa estudiándose (Arce, 1985). El álbum *Biografías. Mujeres ilustres de coahuilenses* es una prueba de la presencia de estos valores institucionales que proponen un modelo de mujer ideal, así como la búsqueda de identidad nacional. Hasta ahora solo se sabe que esta obra fue editada por el gobierno del estado, y se desconocen las circunstancias de distribución.

Las maestras en el álbum de mujeres ilustres

El álbum comienza con un apartado en homenaje a las madres coahuilenses. La celebración de la maternidad es un tema insistente durante todo el libro. Después aparece otro apartado para las mujeres en la literatura. La estructura del álbum ofrece la versatilidad de romper el orden y de pronto intercalan las historias de las enfermeras y las mujeres altruistas. Pero casi al final aparece un texto que se llama “La Escuela Normal”, a cargo de la maestra Margarita Rodríguez. Sobre la autora, el álbum ofrece, en la página anterior, una fotografía, una ficha biográfica y un poema titulado “Campanas de Saltillo”. La ficha no está firmada, pero lo primero que destaca es el valor de la modestia:

A pesar de su modestia, que es su mayor característica, la obra poética de Margarita se abre paso por los senderos luminosos del arte, y entre ellos, su obra aparece nítida. No en vano se ha dicho que la artista va dejando girones de su alma entre su obra. Esa impresión nos causa la lectura de sus exquisitos poemas; hay en ellos, como la floración de su alma, como la repercusión de sus mundos interiores (s/n).

Es interesante que, antes de considerarla profesora, la ficha destaque los dones poéticos de la maestra y haga, posteriormente, una breve reseña de sus poemas más sobresalientes. Detalla que estos textos forman parte de un libro que, esperan, se publique próximamente. Sobre la formación de Margarita Rodríguez, la ficha aclara que cuenta con el título de profesora de instrucción primaria y de *kindergarten* en la Escuela Normal de Coahuila; posteriormente fue a la “Universidad Nacional de México donde se le otorga el certificado que autoriza los siguientes estudios: Literatura, Historia Patria, Ojeada sobre el arte en México y Documentación Escolar” (s/n). La semblanza informa que la maestra posee una inquietud muy grande por la arqueología, y que tiene en prensa el libro *Cerámicas precortesianas*, que tampoco ha sido localizado. Para finalizar, comentan que la profesora ha escrito diversos poemas y cantos para niños, y que fue reconocida con una medalla de oro en 1938, por su labor y constancia.

En la búsqueda de otros datos sobre la maestra sólo se encontró una ficha de dos líneas en el *Diccionario Enciclopédico de Coahuila: historia, geografía, instituciones y personajes*, de Morales y Martínez (1999), que la señalan como maestra y poeta, autora del libro *Nieve y azur*, editado en 1968, año de la muerte de la escritora. Gracias a una estancia doctoral de investigación que realicé en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 2024, pude acceder a este poemario en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional. Es una edición mecanografiada, con correcciones y señalamientos hechos por la maestra, con pluma sobre el original. Tiene una dedicatoria autógrafa para la biblioteca, y es un ejemplar que sigo estudiando en el proyecto de tesis. Sobre Margarita Rodríguez se tienen muy pocos datos, pero a través de su escritura se visibilizan aspectos de su cultura literaria y su idea de maestra ejemplar.

El sumario de su texto “La Escuela Normal”, publicado en el álbum, aparece al lado de una fotografía del edificio de la institución, a la que definen como “templo del saber”. Destaca la aportación de la escuela, “de mujeres preparadas para la lucha por la vida y para modelar la mente de la niñez y la juventud” (s/n). En el artículo, la autora llama a su escuela la Atenas de la Patria, y relata los orígenes de su fundación, en 1894. Después, menciona la creación del actual edificio, y explica que para 1905 las mujeres pudieron estudiar en esas aulas; posteriormente nombra a las 17 jóvenes que se inscribieron. En total, dentro de su escrito, Margarita Rodríguez cita a más de sesenta profesoras destacadas y ofrece dos estadísticas: en Saltillo, para esa época, existían 114 maestras, y en todo el estado, cerca de 800 maestras rurales. Sobre las primeras, dice que son “competentes, dinámicas y activas que sostienen a flote el prestigio educacional de la Atenas de México” (s/n). De las maestras rurales, explica:

Para ellas es poca toda alabanza. Son las maestras por excelencia. Son las que atravesando las distancias en malos vehículos y peores animales, corren a socorrer la necesidad del indio y del mestizo: a levantar el velo que cubre sus ojos. ¡Cuántas han muerto sacrificadas en su deber! Día llegará en que la Patria agradecida levante un monumento en su honor, que bien pudiera llamársele “A la Maestra Rural, la Madre del Indio” (s/n).

Cabe destacar la mirada vertical presente en el escrito de Margarita Rodríguez. Al “indio” y al “mestizo” se le ven como seres necesitados de esta “verdad” magisterial; idea colonizadora que se mantuvo antes y después de la época en los discursos oficiales del sistema educativo. También se pondera el sacrificio como ideal en las maestras rurales, al igual que en las madres. Por lo tanto, el sacrificio era, en realidad, un ideal de mujer.

Entre las maestras ilustres que la autora reseña está Victoria Garza Villarreal, coautora del álbum, a quien define como “inteligente y culta dama especializada en pintura, declamación y música” (s/n). Profesora de dibujo y de literatura, hizo un libro de poesía con sus alumnas, y además ganó el concurso nacional del periódico *El Universal*, con su cuento “El Sarape”, según detalló Rodríguez. De la señorita Amelia Vitela dice que es “inteligente y laboriosa”. Estos adjetivos son utilizados con frecuencia por la autora para referirse a las mujeres destacadas. Sobre las literatas apunta: “Muchas son las maestras, escritoras y literatas que han pasado por esta Escuela, más la mayor parte de ellas, en un tono subido de humildad” (s/n). Al final comenta:

¡Cuántas educadoras faltarán a mi escasa información!

¡Cuántas maestras, retiradas, ancianas ya, lloran en silencio su pobreza, sufren su calvario, pagan su tributo a la grandiosa tarea de redentoras a que las impulsó su juventud!

¿Qué se hace para ellas...? ¿Cuál es la recompensa que reciben?

En nombre del pueblo que amaron y a quien sirvieron tanto, se les rinde un homenaje de admiración y gratitud (s/n).

El tono es laudatorio y solemne, al estilo de la declamación de la época. Los adjetivos que sobresalen son la inteligencia, la competencia y la humildad, además del sacrificio, como elementos fundamentales para el reconocimiento. Cabe destacar que muchas de las mujeres nombradas en la lista eran virtuosas en más de una disciplina artística.

En otro texto, firmado por la profesora Ethel Sutton, se reconoce la labor de las maestras del *kindergarten*, donde los mismos elementos se repiten al calificar a las homenajeadas. De Micaela Pérez afirma: “Vida ejemplar la de esa maestra que debió llevar por lema: ‘Labor y virtud’ pues

qué labor y virtud fue su vida toda” (s/n). Además la sitúa como una optimista infatigable.

No solo en los textos periodísticos del álbum se pondera a las profesoras, también en los poemas que se incluyen a lo largo de la obra. La maestra Severita Euresti, catedrática de la institución, escribe un largo poema titulado “La Escuela Normal del Estado”. En él acude a términos de la mitología griega y formas de la poesía tradicional para expresar su admiración al magisterio. En una de las estrofas comenta:

Y hubo cantos de gozo y bienandanza, / y aun tuvo un sitio en ella la mujer /
para dar vuelo libre a la esperanza, / su redención mirando en lontananza / o
atesorando joyas en su sien. / Ella es también la artista que con calma / borda
en el corazón, grato deber, / la filigrana ¡su gloriosa palma! / del sentimiento
que embellece el alma / en el silencio, positivo bien (s/n).

El poema acude a términos como la calma, el sentimiento, el bordado, el silencio y el corazón, elementos tradicionalmente asociados a la mujer, tanto en la cultura patriarcal como en la poesía canónica. A pesar de ello, es importante rescatar la intención de expresar cómo las mujeres también desean cultivarse (“atesorando joyas en su sien”) y tienen la capacidad para ello.

Conclusiones

El álbum, al ser un documento bajo el sello del gobierno de Coahuila, sigue las pautas nacionalistas y oficiales, aunque no por completo. La profesora ideal, vista desde los ojos de las maestras poetas y ensayistas, en apariencia es la misma que la mujer ideal: humilde, discreta, femenina, modesta. Los adjetivos explícitos apuntan hacia ese discurso hegemónico y patriarcal; sin embargo, Margarita Rodríguez expone con admiración y ánimos de reconocimiento las trayectorias impresionantes de las profesoras más sobresalientes, que incluyen publicaciones, viajes al extranjero, premios literarios ganados y dominio de diversas artes. En otros momentos del álbum, los textos y poemas muestran, pese al tema de la modestia, el posicionamiento de las mujeres en la vida pública. También en el marco de la vida privada y

la cotidianidad, se relata la importancia del trabajo de las madres en la formación de los hombres ilustres.

Lerner (1993) explica que la historia de las mujeres no está en la historia patriarcal o en la historia del hombre; hay que buscarla en otros espacios, como los archivos familiares, la tradición oral y, en este caso, los álbumes. Discursivamente, el pronunciamiento es claro respecto al alineamiento de las expectativas de la mujer; pero al mismo tiempo, de forma indirecta, las mujeres aparecen con nombre, apellido y rostro; dicen quiénes son y qué han aportado a la cultura, la sociedad, la educación. Gracias a ello, tenemos un registro para estudiar el protagonismo de las mujeres mexicanas en una sociedad de amplia brecha de género y marginación.

Referencias

- Acevedo, M. (2023). *A cien años del 10 de mayo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, E. y Serrano, P. (2012). *Posrevolución y estabilidad. Cronología (1917-1967)*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Arce, F. (1985). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Zoraida, D. Tanck, A. Staples y F. Arce, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 145-188). Colegio de México.
- Fernández Rius L. (2021). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110). UNAM, CIESAS
- Galván, L. y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. Publicaciones de La Casa Chata.
- Galván, L. (2017). Introducción. En *Maestras urbanas y rurales. Siglo XIX y XX* (vol III). IN-HERM.
- Garza, V. y Siller, J. (1941). *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*. Gobierno del Estado de Coahuila.
- Gil, M. (2020). *La huelga de Nueva Rosita*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, G. (1985). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica, Historia y Teoría.
- Lerner, G. (2019). *La creación de la conciencia feminista. Desde la edad media a 1870*. Katarkak.
- Monroy, R. (2011). Memoria gráfica, identidad y género: imágenes de mujeres en la posrevolución mexicana, En L. Maceira y L. Rayas (coords.), *Subversiones. Memoria social y género: ataduras y reflexiones* (pp. 199-236) Juan Pablos Editor.
- Morales, R. y Martínez, S. (1999). *Diccionario Enciclopédico de Coahuila*. Gobierno del Estado de Coahuila.

- Peniche, P. (2015). *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de las Niñas. Una cuna del feminismo mexicano 1846-1908*. INHERM.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, M. (1944). *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila*. ENC.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Trillas

14. El canto del alabado en la poética de Mary Grueso Romero: resistencia y fuga en clave feminista

ELSA LUCÍA TAMEZ AGUIRRE*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.14>



Resumen

Mary Grueso Romero escribe desde su propia experiencia. Por tanto, el yo lírico de sus poemas se enuncia desde los márgenes como mujer, negra, en situación de desventaja, del Pacífico colombiano. De tal manera, sus marcas de diferenciación por género, raza y clase forman parte de los valores de su obra: a través de ellas, nos habla de sus antepasadas y antepasados, y su universo espiritual, que es donde se encuentra el interés de este estudio. A través del poema “A la Virgen del Carmen”, abordaremos el alabado, canto religioso que nos muestra la construcción espiritual de una región y una comunidad. Reconociendo en este, desde un análisis semiótico de la cultura (1996/2018), el aporte de Mary Grueso Romero y de las mujeres negras del Pacífico en Colombia, quienes, con sus prácticas espirituales, crean fugas como respuestas a sus situaciones de opresión. Es decir, el carácter de las mujeres en este estudio se concluye como una fuga o una huida, pero no una huida que surge de manera espontánea ni como forma negativa de lucha, sino desde el punto de vista en que se recupera el término de kilombo en la literatura de Beatriz Nascimento (1975/2018), que es “la culminación de una serie de situaciones y etapas en las que entran en juego diversos factores: físicos, materiales, psicosociales, ideológicos e históricos” (p. 73).

* Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2909-5341> ; correo electrónico: elsa-tamez@uadec.edu.mx

Palabras clave: *alabado, poesía, feminismo, espiritualidad, resistencia.*

Introducción

Este es un estudio que se enmarca en el contexto de un trabajo más extenso que versa sobre la experiencia y la escritura de la poeta afrodescendiente del litoral Pacífico colombiano Mary Grueso Romero, una voz y un *yo* lírico que se enuncia desde todos los márgenes: mujer, negra, en situación de desventaja, del Pacífico colombiano. Así, las marcas de diferenciación por raza, clase y género son los valores de su obra, pues a partir de ellos nos habla de sus antepasadas y antepasados, de su territorio Pacífico colombiano, su gente y su mar.

En la obra escritural de Grueso Romero se ubican, por lo menos, tres líneas poéticas: poética espiritual, poética del dolor, y poética del erotismo y el deseo. En cuanto a la poética espiritual, que se desarrolla en este trabajo, se aborda el estudio de los alabados; y se reconoce a las mujeres negras del Pacífico colombiano, en el contexto de la esclavitud, como las creadoras de dichos cantos con marcas africanas, y que luego Grueso recoge en sus poemas, mostrándonos el universo espiritual de su región.

De esta manera, el presente estudio plantea como pregunta de investigación: ¿Qué conocimientos descolonizadores del saber podemos encontrar en la escritura de Mary Grueso Romero, una mujer que habita en un contexto de racialización y desventaja? El objetivo general de este trabajo es analizar, desde la semiótica cultural de Lotman (1996/2018), una muestra del *corpus* escritural de Grueso: el poema “A la Virgen del Carmen”.

Respecto a los objetivos específicos, se plantea trabajar dicho poema en correlación con su contexto histórico, político, social y cultural, con el fin de llegar a la claridad del conocimiento descolonizador del saber generado por Grueso, para mostrar la producción del conocimiento contrahegemónico por parte de una mujer racializada en situación de desventaja, del litoral Pacífico colombiano.

Desarrollo

Marco teórico y metodológico

La obra poética de Mary Grueso Romero es el documento empírico que se analiza en el presente trabajo, bajo las luces de la semiótica de la cultura, desde la perspectiva teórica de Yuri Lotman (1996/2018). Esta se refiere a la “disciplina que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico” (p. 52).

Lotman se interesa en el análisis de los objetos artísticos, y es por ello que nos parece pertinente retomar sus planteamientos teóricos para trabajar con “A la Virgen del Carmen”, donde se revisan los símbolos desplegados en los versos de Grueso Romero y su relación con el contexto histórico, político, social y cultural de la autora.

“A la Virgen del Carmen” responde a la caracterización de un alabado, entendiendo por *alabado* el canto triste que se utiliza para despedir a los muertos: “Es un desahogo, uno canta, pero canta con el alma porque lo que estás sintiendo, el dolor que estás sintiendo quieres sacarlo a través de los alabados, a través de los cantos”, en palabras de Mary Grueso Romero. Pueden escucharse en el siguiente enlace de YouTube.¹

Algunos alabados son dedicados a las divinidades para solicitarles el favor de acoger el alma; otros cantos son de despedida al ser querido, pero en gran medida abonan el camino del alma que pasará del mundo terrenal al mundo de los muertos.

Generalmente, el alabado se interpreta a *capella*, es decir, sin instrumentos musicales, y su canto se sostiene a dos voces: la principal, que es una voz líder y la secundaria, que se sostiene con otras cantadoras. Sin embargo, la utilización de instrumentos musicales en el canto depende de la región y la etnia pues esta es una tradición que está presente tanto en la zona del Pacífico como en el Atlántico colombiano. Farràs Marginedas (2019) asegura que el alabado

¹ Ver entrevista en: <https://www.youtube.com/watch?v=KanFnaaoGYE&t=56s>

se gestó en la zona del Pacífico, siendo las mujeres las portadoras más importantes de esta expresión literaria.

Si deseamos escuchar el tono que generalmente se emplea en estos cantos, se sugiere reproducir dos videos: el primero se trata de un video donde la profesora Grueso entona su poema “Tradición”², y el segundo es una compilación³ que la Dra. Elsa Tamez realizó en 2018 sobre los cantores del alabado en la región sureste de Coahuila, México.

Siguiendo la trayectoria de los alabados, se sabe que datan del siglo xvi, con la llegada de los españoles y los esclavizados procedentes de África:

Se sabe que los alabados llegaron de África, ya que fueron los esclavos africanos quienes, cuando moría alguno de sus compañeros, les cantaban canciones para transmitir el amor, la tristeza y la condolencia. Cuando los esclavos africanos se morían por el maltrato o la enfermedad, no recibían ninguna ceremonia de despedida, se deshacían de ellos como basura, ya que los ritos funerarios africanos, antes de absorber elementos cristianos, eran considerados actos de brujería a ojos de la Iglesia católica. Delante de esta situación, las mujeres afro empezaron a crear cantos y rezos dedicados a ellos, porque todo el mundo tenía que tener el derecho a descansar en paz y no ser carne de rapia para las aves (Farràs, 2019, p. 16).

La misma Farràs (2019), al entrevistar a las mujeres del Pacífico sobre los comienzos del canto, confirma que el alabado viene desde el contexto de la esclavitud. Sin este proceso, los alabaos no existirían, así como tampoco existiría el jazz si no hubiera llegado la esclavitud a los campos de algodón en Estados Unidos.

María Mercedes Jaramillo (2006) detalla que este canto se formó a partir de las matrices rítmicas y métricas de los rezos y alabanzas españolas, en los que la población negra incluyó nuevos contenidos y trazó líneas de parentesco ancestral y sobrenatural con los santos, generando una memoria de sus antepasados.

Respecto al sistema de versificación, tanto de los alabados como de los arrullos, es una herencia de la poesía española tradicional que encontramos en

² Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=oyji9nVIUa8>

³ Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=meON742gu0c&t=16s>

las coplas y los romances. Pero también encontramos variantes de los cantos gregorianos y los cantos ambrosianos con dejes y cortes de influencia africana.

Finalmente, como ya se refirió antes, a través de este análisis se propone llegar a la claridad del conocimiento descolonizador del saber generado por Grueso, refiriéndonos a conocimiento descolonizador como todas aquellas epistemologías contrahegemónicas que producen las voces ubicadas en los márgenes, como lo es Grueso Romero: una mujer, negra, en situación de desventaja, del Pacífico colombiano.

Análisis y discusión de los resultados

“A la Virgen del Carmen”⁴ en sus versos canta:

Aquí en medio de esta sala / con cuatro velas está / este hermanito tan querido / y no lo puedo evitá. / Pongámosle el rosario / para que él lo pueda rezá / por todos los pecadores / que en esta tierra están. / Por tu culpa son las penas / que allá tienes que pagar / pongámosle escapulario / pa’ que pueda intermedía. / ¡Oh Virgencita del Carmen! / lo vamos a encomendá / pa’ que el alma suba al cielo / y el cuerpo se pudrá acá. / Ay hermanito tan querido / mándanos una señal / pa’ enmendar todas las culpas / y no tener que purgar. / El cordón de los siete nudos / que en la cintura llevás / eso son los escalones / que hay en el más allá. / El ataúd es la canoa / pa’ que puedas navegar / pasar el río Jordán / donde Dios se hizo bautizar. / El agua que se tope / debajo del ataúd / para que beba del espíritu / en nombre de Jesús. / Después de las nueve noches / y nueve rosarios aquí / que te hemos rezado todos / te venimos a despedir. / Por mucho que te quisimos / nada podemos hacer / si no dejarte en la tumba / por los siglos amén.

En el título encontramos una imagen religiosa: “La Virgen del Carmen”, que hace referencia a la Virgen María bajo la advocación del Carmen. La Virgen María es la madre del hijo de Dios, pero también es la madre de todos, según el pasaje bíblico católico que narra a Jesucristo en la cruz, di-

⁴ Poema tomado del libro *El otro yo que sí soy yo*, p. 103.

ciéndole a Juan, su discípulo: “Mira a tu madre”. Desde entonces, en la religión católica, ella, como madre de todos, es la intercesora entre el mundo terrenal y el mundo espiritual para el perdón de nuestros pecados.

El canto abre con cuatro versos que nos colocan en medio de una sala “con cuatro velas” donde está el “hermano tan querido”. Situación que la voz poética, a pesar del dolor, no puede “evitar”. Las velas en el contexto de este poema simbolizan la luz que alumbrará el camino del hermano hacia el más allá.

La voz del poema sigue: “Pongámosle el rosario / para que él lo pueda rezar / por todos los pecadores / que en esta tierra están”. El rosario es una :

Sarta de cuentas, separadas de diez en diez por otras de distinto tamaño, unidas por sus dos extremos a una cruz, precedida por lo común de tres cuentas pequeñas, que suele adornarse con medallas u otros objetos de devoción y sirve para hacer ordenadamente el resto del rosario o una de sus partes (RAE, 2025).

Con la presencia del rosario, se vuelve a hacer referencia a la Virgen María, ya que este elemento religioso se utiliza para llevar a cabo la acción del rezo hacia la Virgen, cuyo objetivo es solicitar la intercesión de la madre ante cualquier circunstancia, entre las cuales destaca la plegaria por el descanso del alma de los difuntos y el perdón de sus pecados: “Por tu culpa son las penas / que allá tienes que pagar / pongámosle escapulario / pa’que pueda intermediar”. El escapulario es un objeto religioso hecho de tela y que puede llevarse en el cuello. La Real Academia Española señala, además, que éste también es una práctica en honor a la Virgen del Carmen, que consiste en rezar el padrenuestro con la avemaría y el *Gloria patri*.

El poder mágico del canto encomienda el alma del difunto a la “Virgen-cita del Carmen pa’que el alma suba al cielo / y el cuerpo se pudra acá”. Después, en el poema aparece: “El cordón de los siete nudos / que en la cintura llevas / esos son los escalones / que hay en el más allá”, que refiere, en palabra de Grueso (2022), a lo siguiente: “El cordón de los siete nudos son los que lleva San Francisco de Asís para sujetar su sotana en la cintura, y ese se le coloca a los muertos, que les sirve como arma para pegarle a los perros que le ladran en su camino de la otra vida. Pero también a muchas

personas las entierran con la sotana de San Francisco de Asís. Entonces como es natural llevar el cordón de los siete nudos”.

Respecto a “el ataúd es la canoa” en la que irá el difunto para pasar el río Jordán, nos recuerda dos cosas importantes en el catolicismo: el viaje del alma hacia la vida eterna, cruzando el río Jordán, un símbolo bíblico relacionado directamente con Jesucristo, que es “donde Dios se hizo bautizar”. En cuanto a “El agua que se te pone / debajo del ataúd”, Mary Grueso Romero (2020) indica: “El agua debajo del ataúd y durante las nueve noches es para que el ánima del difunto tome durante las nueve noches y al final se puede mirar que la cantidad de agua es diferente a la que se colocó el primer día porque el ánima del difunto ha tomado de esa agua”.

“Después de las nueve noches / y nueve rosarios aquí / que te hemos rezado todos / te venimos a despedir”. Estos versos refieren a la duración de la celebración mortuoria: *nueve noches* y *nueve rosarios*, periodo de duelo y oración por el alma del difunto. Finalmente, el canto cierra con la aceptación, aunque dolorosa, de la muerte: “Por mucho que te quisimos/ nada podemos hacer/ si no dejarte en la tumba/ por los siglos amén”.

Resultados

La población africana, al ser compulsada a la esclavitud tuvo que asegurar la supervivencia física y mental en un mundo que destruía su vida, su conducta y su cultura. Ante el terror de lo que significó vivir bajo la situación de esclavitud tuvo que reaccionar instintivamente y encontrar respuestas creadoras para preservar su cultura y su conexión con los ancestros, ya que los poderes mágicos ligados a los cantos, danzas y otras expresiones que protegían al esclavo dependían de la preservación de su conexión ancestral (Zapata, 1989).

De tal manera que mantener sus costumbres y creencias era de vital importancia para soportar las condiciones de sufrimiento a las que eran sometidos, aunque estas tuvieran que sufrir, de manera involuntaria, una transformación, entre otras razones, por los nuevos contextos geográficos, el contacto con las nuevas culturas y los sistemas religiosos europeos impuestos a la fuerza.

De aquí que en el Pacífico colombiano, en el contexto de la esclavitud, las mujeres negras hayan creado los alabaos, cantos religiosos con marcas africanas que la profesora Mary Grueso Romero recoge en sus poemas para mostrarnos el universo espiritual de su región.

Derivado de lo anterior, cabe reiterar y enfatizar que la muerte fue un elemento importante para la población afrodescendiente de África, al estar en amenaza constante de perder la vida bajo el yugo esclavista. Por lo que para sobrevivir, la población negra africana tuvo que recurrir a su religiosidad, como nos lo explica Manuel Zapata Olivella (1989), y crear formas de protección, cuidado y supervivencia. Así, los legados espirituales de origen africano “fueron armas simbólicas para resistir la esclavitud” (Jaramillo, 2006, p. 4).

En esta misma línea, gracias al análisis semiótico cultural (Lotman [1996], 2018) de los poemas que Mary Grueso Romero dedica a la tradición de los alabaos o cantos funerarios, poniendo por caso “A la Virgen del Carmen”, descubrimos que las negras y los negros africanos se preocuparon por el rumbo de su alma en el paso de la vida a la muerte.

“A la Virgen del Carmen” da cuenta de ello. Así mismo, nos muestra los elementos judeocristianos que responden al sincretismo cultural de esta práctica, pues los esclavizados sólo podían ejecutar este canto con la intervención de elementos de la religión católica, para no ser satanizados por los esclavizadores y la propia Iglesia. Por lo que las negras tuvieron que travesar, como lo diría Johan Miajil (2021), a sus diosas y dioses para seguirles orando, y dar digna sepultura a sus muertos.

Así, por ejemplo, los elementos simbólicos de la religión católica que encontramos en el poema “A la Virgen del Carmen” expresan la esperanza de que el espíritu de quien muere alcance la paz después de la muerte o, dicho en otras palabras, “para aliviar el alma de los difuntos” (p. 103), según se indica en las páginas de *El otro yo que sí soy yo* (Grueso, 1997).

Discusión de resultados

El análisis del poema “A la Virgen del Carmen” revela cómo los alabaos funcionan no sólo como cantos rituales de despedida, sino como prácticas

de resistencia cultural y epistemológica. Al recuperar estos cantos en su poesía, Mary Grueso Romero articula un puente entre memoria ancestral, espiritualidad y denuncia de la opresión estructural.

Este hallazgo dialoga con los planteamientos de María Mercedes Jaramillo (2006), quien sostiene que los legados espirituales de origen africano constituyeron “armas simbólicas para resistir la esclavitud”. En el mismo sentido, Beatriz Nascimento (2018, [1975]) reconceptualiza el kilombo no como un simple lugar de huida, sino como una práctica compleja de supervivencia, agencia y reconfiguración social. Desde esta perspectiva, los alabos pueden comprenderse como kilombos sonoros y espirituales que, aun inscritos en un contexto de colonialidad, ofrecen a las comunidades negras un espacio de afirmación cultural y dignificación de la vida y la muerte.

Asimismo, el sincretismo religioso evidenciado en el poema confirma lo que autores como Mijail (2021) han señalado respecto a la apropiación y reconfiguración de elementos judeocristianos dentro de las expresiones afrodescendientes. En el poema, “La Virgen del Carmen”, el rosario y el escapulario, por ejemplo, no borran la herencia africana, sino que enmascaran y permiten la continuidad de las prácticas ancestrales bajo la vigilancia colonial.

De este modo, los resultados ponen en evidencia la producción de un conocimiento descolonizador, generado desde los márgenes de género, raza y clase, donde la voz poética de Grueso se alinea con lo que Fanon (2020) denominó la *zona del no ser*: un espacio de opresión sistemática que, sin embargo, deviene también un terreno fértil de creación cultural y política.

Conclusiones

Este estudio muestra que la poética espiritual de Mary Grueso Romero, encarnada en el poema “A la Virgen del Carmen”, constituye un acto de resistencia feminista y afrodescendiente que se inscribe en una genealogía de lucha cultural. En sus versos, las mujeres negras del Pacífico colombiano, quienes viven en un contexto de racialización y desventaja, no sólo dan sepultura a sus muertos, sino que crean fugas en el sentido profundo de

Nascimento. Es decir, crean espacios de reexistencia donde convergen historia, espiritualidad y agencia política.

La poesía de Grueso no se limita a reproducir una tradición, sino que la reinscribe en el presente, generando un saber descolonizador que confronta las epistemologías hegemónicas. Sus poemas funcionan como archivos vivos que permiten a las comunidades afrodescendientes del litoral reconocerse en su historia y en sus prácticas espirituales, a la vez que denuncian la violencia estructural que históricamente ha atravesado sus vidas.

Es decir, Mary Grueso Romero, a través del poema “A la Virgen del Carmen”, plantea otras historias frente a la hegemonía del saber, esa estructura de violencia sistemática y epistémica en la región litoral del Pacífico colombiano para proponer un camino de autorreconocimiento, y así posicionarse, desde su insurgencia, frente a la violencia sistémica de su territorio.

Referencias

- Fanon, F. (2020). *Piel negra, máscaras blancas* (trad. Iría Álvarez Moreno). Akal.
- Farràs, J. (2019). *Cantos para la muerte: Los alabaos, identidad, cultura y resistencia en el Pacífico colombiano*. Universidad Pompeu Fabra.
- Grueso, M. (2015). *Cuando los ancestros llaman: Poesía afrocolombiana*. Editorial Universidad del Cauca.
- Jaramillo, M. (2006). Los alabaos, los arrullos y los chingualos como oficios de difunto y ritos de cohesión social en el Litoral Pacífico colombiano. *Inti: Revista de literatura hispánica*, (63). <https://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2371&context=inti>
- Lotman, Y. M. (2018). *La semiosfera*. Cátedra.
- Mijail, J. (2021). *Chapeo*. Elefanta Editorial.
- Nascimento, B. (2018). Kilombo e memória comunitária. En A. R. Ramos (Ed.), *Beatriz Nascimento: Texto, Testemunho e Resistência* (pp. 70-75). Instituto Kuanza.
- Real Academia Española (s. f.). Rosario. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/rosario>
- Tamez, E. (30 de septiembre 2021). *Los alabados: canto a los muertos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=meON742gu0c&t=16s>
- Tamez E. (13 de septiembre 2022). Los alabados y Mary Grueso Romero, poeta colombiana [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KanFnaaGYE&t=56s>

15. La influencia de la heroína del cuento de hadas en las ficciones del siglo XXI

ZEFERINO MORENO CORRALES*



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.15>

Resumen

El objetivo de este capítulo es relacionar el cuento “The first blood”, de Laura Verónica Gómez, y la crónica “El bovarismo, dos mujeres y un pueblo de la Pampa”, de Leila Guerriero, con el fin de evaluar las semejanzas entre sus narradores, su tema y relaciones de otros textos, desde la perspectiva de *La heroína de las 1001 caras*, de Maria Tatar. “The first blood”, cuyo tema es el suicidio de la protagonista, tiene la particularidad de ser escrito por la única mujer de diez finalistas del primer concurso de cuentos ¿El Crimen Como una de las Bellas Artes?, convocado por el gobierno del estado de Coahuila en 2002. La crónica “El bovarismo...”, cuyo tema también es el suicidio de la amiga de la narradora, María Luisa Castillo, fue publicada en Zona de Obras, editada por Anagrama en 2014. La tesis que se trata de demostrar fue que “The first blood” es una reescritura del cuento de hadas; además, la crónica de “El Bovarismo...” presenta una similitud del tema del suicidio con el cuento; sin embargo, ambas narradoras rompen el esquema estereotipado de las mujeres suicidas, enmarcado por la novela de Madame Bovary: las narradoras resisten “tejiendo” música o escribiendo. El desarrollo de los personajes muestra etapas de la heroína descritas por Tatar. Este análisis relacional implica la relectura no sólo de cuentos escritos por mujeres, sino de mitos, novelas, películas desde la perspectiva de Tatar (*La heroína de las*

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3195-5892>; correo electrónico: z.corrales@uadec.edu.mx

1001 caras, 2023, p. 397): “encontrar una manera de crear apego y solidaridad sacando a la luz el dolor y el trauma colectivo”. Entre otros hallazgos, el cuento “The First Blood” es una reescritura del cuento de hadas “El pájaro de Fitcher”, de acuerdo con los elementos de *La heroína de las 1001 caras*. En resumen, podemos afirmar que tanto Laura Verónica como Leila Guerriero reescriben textos que sirven para entender la historia de las mujeres narradas en cuentos o crónicas desde la perspectiva de la heroína.

Palabras clave: *heroína, reescritura de cuento de hadas, bovarismo, suicidio femenino.*

Introducción

Las relecturas y las reescrituras de los mitos, pasando por los cuentos a las novelas propuesta en *La heroína de las 1001 caras*, de Maria Tatar, son imprescindibles para visitar mitos, cuentos, novelas e incluso películas. A contraposición de la lectura de *El héroe de las mil caras*, de Joseph Campbell, Tatar se pregunta por qué solo son hombres los que cumplen las etapas del viaje del héroe propuestas por Campbell. Tatar no está de acuerdo con la respuesta de Campbell: el papel de las mujeres era ser la madre del héroe; así, Tatar escribe *La heroína de las 1001 caras* para mostrar que las mujeres también realizan un viaje pero diferente al del hombre-héroe. *La heroína...* es un libro sobre la historia de las mujeres que comienza en los mitos pasando por los cuentos y termina con las novelas, demostrando que la heroína transita del silencio, cuando le cortan la lengua, a divulgar tejendo su historia; de la resistencia a la revelación cuando logra superar a un mago; de escritoras curiosas a detectives que cuidan y de embaucadoras a chicas en “llamas”. La tesis de este trabajo es mostrar que el cuento “The first blood”, de Laura Verónica Gómez, y la crónica “El bovarismo, dos mujeres y un pueblo de la Pampa”, de Leila Guerriero, son relecturas y reescrituras del cuento de hadas que sirven para conocer las relaciones que tienen las mujeres con los hombres y el mundo. Sin embargo, lo que une a la crónica de Guerriero con el cuento de Verónica Gómez es el tema dedicado al suicidio; en otras palabras, la crónica es una relectura del *Madame Bovary*, pues es

en este punto en el cual el cuento y la crónica equidistan en el tema: el suicidio. Ambas protagonistas y narradoras dan una vuelta de tuerca al tema de la mujer suicida porque “Quizá parezca que los cuentos de hadas funcionan de acuerdo con una especie de compulsión de repetición cultural, pero en realidad eso solo se debe a que seguimos necesitando historias que expongan los agravios, que enseñen formas de sobrevivir y que señalen el camino hacia la justicia” (Tatar, 2023).

La humanidad inventó las ficciones para complementar la realidad y, por consiguiente, fue una forma de adaptación al medio para sobrevivir (Volpi, 2024). Las ficciones se presentaron en forma de mito que evolucionaron a los cuentos, leyendas y novelas: estas formas narraban las aventuras de los héroes. En el siglo xx, Joseph Campbell desarrolló los estadios de las aventuras del héroe: el llamado a la aventura, el rechazo del llamado, la aceptación al llamado, etcétera. Cuando Campbell adquirió fama por su libro, devino asesor de Hollywood, y sobrevivieron manuales de escritura de guiones como *El guion*, de Robert McKee; *Salva al gato*, de Snyder; y *El viaje del escritor*, de Christopher Vogler. Estos manuales presentan y preservan las 12 etapas del héroe. Durante años las ficciones fueron narradas por hombres para hombres; por tanto, ¿cómo se identifican las mujeres con el mito, el cuento, la novela? De acuerdo con Tatar, las mujeres también están presentes en las ficciones, no de una forma central, pero sí en forma periférica; sin embargo, esta forma periférica fue retomada por algunas escritoras y las mujeres se volvieron figuras centrales de la ficción; por tanto, analizaremos, en primer lugar, el cuento “The first blood” de Laura Verónica Gómez, comparándolo con “El pájaro de Fitcher”, compilado por los hermanos Grimm. Laura Verónica Gómez fue finalista en el primer concurso ¿El Crimen como una de las Bellas Artes?, convocado por el gobierno del estado de Coahuila en 2004. Oriunda la Ciudad de México, estudió Periodismo y Comunicación Colectiva en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales; además, cursó un diplomado en creación literaria en la Escuela de Escritores de México, de la Sogem. Colaboró en diversas publicaciones: *Generación*, *Estudios Cinematográficos* e *Inquietud Nueva*.

“The First Blood” (2002) narra la historia de Valentina Franco y Fulvio. Valentina juega a cortarse el cuerpo en un bar llamado Magnolia. Valentina ofrece su espectáculo cuando conoce a Fulvio. Esa noche salen juntos del

bar. En el departamento de Valentina, Fulvio descubre que ella es una virtuosa del violín, razón por la cual él le prepara un recital. Terminado el concierto, Fulvio le ofrece un contrato al cual no puede resistirse Valentina. Desde ese momento se vuelven amantes y se va a vivir a la casa de Fulvio. Valentina inicia una carrera de concertista. Después del décimo concierto, regalos, ensayos, presentaciones y una noche de éxito, con una navaja, Fulvio corta el brazo de Valentina y bebe la sangre. Valentina, horrorizada, lo aleja de un puntapié, por lo cual recibe una paliza de Fulvio. Indignada, Valentina decide irse de la casa de Fulvio, pero este llega con mariachis, un performance y un concierto en Bellas Artes; de este modo seduce a Valentina. Valentina no hubiera aceptado quedarse, pero le seduce la idea de tocar en Bellas Artes. Valentina comienza a escribir una carta mediante la cual narra el cuento. Después del concierto, Fulvio presenta su segundo ataque: cortada y golpiza. Después de eso, Valentina decide irse, pero esta vez es detenida por un contrato de tres meses en las salas de Nueva York. Acepta, pero en Nueva York conoce a otro mecenas. Sin pensarlo, Valentina se va con el nuevo patrocinador, pero su carrera se viene a pique. Su lugar lo ocupa una pianista. Valentina, decepcionada, regresa a México, donde se reencuentra con Fulvio. La pianista muere por sobredosis o porque alguien le cambia el medicamento. Valentina recupera las salas de conciertos y acepta los tratos de Fulvio. Después de 85 cicatrices, Valentina toma la decisión de acabar con la vida de Fulvio. Le da “una cucharada de su propio chocolate”, pero Valentina argumenta en la carta que no puede vivir sin él. Asestina a Fulvio y después se suicida. La primera carta es el cuento y la segunda es la nota del suicidio. El cuento termina en una escueta nota roja de algún diario: dos amantes se suicidan en su mansión. La nota argumenta que la misteriosa muerte de la pianista Marcela Fuentes está relacionada con la muerte de los amantes. La nota cierra con dos cartas cuyo contenido no ha revelado la policía.

Antes de resumir el cuento de hadas, se tomó la versión incluida en *La heroína de las 1001 caras*. “El pájaro de Fitcher” (Tatar, 2023, p. 201) narra la historia de un mago que se hace pasar por mendigo para robarse muchachas hermosas, las cuales desaparecen sin dejar rastro porque las descuartiza. Un día, el mago en forma de mendigo aparece en la casa de un hombre rico que tiene tres hijas. La hija mayor le da de comer, la toca el mendigo y

aparece en el cesto que carga el mendigo. En casa, el mago le enseña sus riquezas y la casa. Le da un huevo y una llave, y le dice que por ningún motivo puede entrar en la recámara. Le advierte que, si lo hace, se dará cuenta y ella, como castigo, pagará con su vida. Cuando el mago se ausenta, la hija mayor entra en la habitación prohibida y encuentra una pileta llena de sangre y cuerpos descuartizados. La hija mayor mancha el huevo de sangre. Nunca puede limpiarlo. Cuando llega el mago a la casa, le pide el huevo y descubre que está ensangrentado. Le dice que tendrá que castigarla. La descuartiza. El mago, disfrazado de mendigo, va nuevamente a la casa del hombre rico y esta vez se lleva a la segunda hija. También el mago le enseña la casa a la segunda hija y le hace la entrega del huevo, la llave y la advertencia de no entrar en la recámara. La segunda hija entra en la recámara y el mago la descubre y descuartiza. El mago también secuestra a la tercera hija del hombre rico; sin embargo, esta hija es astuta. El mago le muestra las riquezas y la habitación prohibida. Sale de casa. Después de salvaguardar el huevo, la tercera hija entra en la habitación prohibida. Encuentra a sus hermanas descuartizadas. Luego, junta las partes, las une y cobran vida. Una vez con vida, celebran, se abrazan y se besan. El mago regresa a la casa, le pide el huevo a la hija. Le entrega el huevo, el cual no tiene sangre. El mago le dice que ha pasado la prueba y se puede casar con ella. El mago pierde los poderes sobre la tercera hija. El mago debe obedecerla. La tercera hija les dice a sus hermanas que se esconderán en la cesta del mago y las cubrirá de oro. El mago las llevará a casa y que, cuando lleguen, pidan ayuda. La hija le solicita al mago que lleve la cesta con oro a la casa de sus padres sin mirar para la casa porque lo estará vigilando. También le dice que hará los preparativos para la boda. El mago obedece. En el camino, el mago descansa porque la cesta está muy pesada, pero una de las hermanas le dice que continúe. Así lo hace el mago. Mientras tanto, la tercera hija preparaba la boda para recibir a los amigos del mago. Toma una calavera, la decora y la coloca en una terraza. Ella se baña en miel y corta un colchón y se llena de plumas hasta quedar como un pájaro extraño. Se encamina a la casa de sus padres y se encuentra a unos invitados a la boda que le preguntan de dónde viene y cómo le va a la novia. La tercera hija contesta que viene de la casa de Fitcher y la novia barre la casa. También les dice que los está mirando desde el desván. Sigue su camino y se encuentra al mago, que también la interroga.

El mago ve la calavera adornada en el desván y piensa que lo está esperando la novia y la saluda. El mago y sus invitados fueron encerrados en la casa por los amigos de la familia de las hijas. Estos prenden fuego a la casa. Es el fin del cuento. Las tres hijas quedan con vida.

De acuerdo con Helena Beristáin, el cuento “se realiza mediante la intervención de un narrador y con preponderancia de la narración sobre las otras estrategias discursivas (descripción, monólogo y diálogo), las cuales, si se utilizan, suelen aparecer subordinadas a la narración y ser introducidas por ella” (Beristáin, 2006). Según Propp (1998), el cuento de hadas comienza con un daño causado a alguien o con el ánimo de poseer algo; la trama se desarrolla mediante la partida del protagonista del hogar paterno y el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante mediante el cual encuentra el objeto de su búsqueda. Además, usa como sinónimos *cuento de hadas* o *cuento maravilloso*. Por lo que se refiere a la definición del cuento de hadas, según Maria Tatar (2023, p. 205): “Los cuentos de hadas nos ofrecen melodramas envueltos en un marco cerrado, propulsor, pero también sobrio y contenido, con el resultado de que las apariencias cuentan más que en la mayoría de las formas narrativas. De ahí la frecuencia con la curación y la plenitud se encarnan en la belleza, un atributo de la heroína”. El cuento de Verónica reúne las características de las definiciones: En “The First Blood”, presenta un narrador testigo que escribe la historia desde el presente al pasado, y la narración es preponderante sobre los diálogos, las descripciones. También presenta un deseo, como argumenta Propp en la definición del cuento de hadas. La protagonista desea fama y dinero: es la sociedad del consumo donde Valentina se relaciona, pero también le está vedada; solo puede acceder a ese mundo mediante la ayuda de Fulvio, mecenas, mago y asesino serial, pero a un costo muy alto: su vida. Valentina es bella y también toca el violín interpretando música clásica. Como en el mundo del cuento de hadas, las mujeres están determinadas por el matrimonio; es decir, tienen que casarse, no obstante, tienen que pasar una prueba. En “The First”, Valentina está determinada por una sociedad patriarcal: por medio de un hombre accede a la fama. “The First” presenta una heroína en resistencia, de acuerdo con la clasificación de Tatar.

Pero ¿por qué decimos que “The First Blood” es una reescritura de “El pájaro de Fitcher”? Valentina es la heroína y protagonista del cuento. El nombre significa fuerte o saludable. Aunque no la describe la autora, Valentina es hermosa como las tres hermanas del cuento de hadas. Además, posee la maestría de interpretar el violín. Es virtuosa. La salud, la belleza y el virtuosismo son elementos que pueden enmarcar una especie de belleza. En “El pájaro de Fitcher”, las hermanas eran bellas, pero solo la tercera era “lista y astuta”. Valentina parece que está aburrida y no tiene nada que hacer hasta que llega Fulvio. *Fulvio* significa *amarillo*; tiene 35 años. Es apuesto y culto, viste bien, aunque ese es su disfraz, porque tortura, mutila y asesina. El mago también se disfraza de mendigo para engañar a las hermanas. Fulvio, al igual que el mago, es rico, y lo demuestra regálándole autos, viajes y recitales a Valentina. En el cuento de hadas, hay tres momentos actuados por las hermanas: la primera y la segunda entran en la habitación prohibida, encuentran a otras mujeres asesinadas y pagan con su vida por desobedecer al mago; y la tercera, que logra vencer al mago. Valentina narra que la primera vez que sufre tortura intenta dejar a Fulvio; seducida, retoma el papel de mujer torturada; la segunda ocasión intenta quedarse fuera del alcance, mas regresa con Fulvio; y la última, cuando Valentina no soporta más tortura, toma la decisión de segar la vida de Fulvio: “Él ya lo sabía, en las últimas succiones pude sentir nítidamente la súplica de su liberación” (Gómez, *The First Blood*, 2002). Podemos inferir que Fulvio sufría por su adicción a la sangre, pero también le gustaba torturar mujeres. No solo estamos ante un hematófago, sino a un asesino serial como el mago Fitcher. Así, se puede equiparar estas actuaciones de Valentina con las de las tres hermanas. Cuando Valentina se asemeja a la tercera hermana, aparece la heroína que ofrece resistencia. Sin embargo, Valentina, en la nota de despedida, aduce que se suicida porque no puede vivir sin él. Valentina no revive como las hermanas del cuento de hadas; sin embargo, reestablece un orden: Valentina menciona que la pianista murió de forma misteriosa; hay una insinuación a que Fulvio pudo haberla asesinado, razón por la cual podemos inferir que la muerte de Fulvio va a detener los asesinatos de mujeres músicas. Aunque Valentina pudo regresar al mundo, arguye que no puede vivir sin Fulvio: deja la nota, pero su suicidio no fue gratuito. Ella ofrece resistencia mediante la escritura: deja la carta que es la narración del cuento; al hacer esto, es como si arrojara una botella al mar, cuyo

contenido es el cuento, y esperara un lector que se convirtiera no en un investigador, pero sí en un narrador testigo que divulgará los abusos, torturas y violaciones.

Otro tema importante de este análisis es el suicidio. Hay un estereotipo de las mujeres propalado en el siglo XIX por la novela *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Madame Bovary se enamora y se suicida tomando arsénico. Esta mujer todavía prevalece en el consciente colectivo. Para abordar este tema, tomaremos como ejemplo la crónica “El bovarismo, dos mujeres y un pueblo de la Pampa”, de Leila Guerriero. Leila es una periodista argentina que ha publicado crónicas en numerosos medios de América Latina y España; entre otros, *La Nación* y *Rolling Stone*, de Argentina; *El País* y *Vanity Fair*, de España; *El Malpensante* y *SoHo*, de Colombia; *Gatopardo*, de México. Publicó *Los suicidas del fin del mundo*, *Frutos extraños*, *Plano americano*, entre otros.

“El bovarismo, dos mujeres y pueblo de la Pampa” es una crónica que cuenta dos historias: la de la amiga de la narradora y la de la narradora. La historia de la amiga desemboca en el suicidio, y la de la narradora, en la escritura. En la crónica presenta el argumento de que leyó las críticas hechas por críticos y escritores acerca de Madame Bovary, pero se queda con la de Mario Vargas Llosa: “Un libro se convierte en parte de la vida de una persona por una suma de razones que tienen que ver simultáneamente con el libro y la persona” (Vargas Llosa, 2008, en Guerriero, 2015, p. 16). La narradora argumenta que hablará de la vida y la muerte de María Luisa Castillo. Después de narrar dónde se encontraba cuando comenzó a idear el texto del “Bovarismo...”, inicia con unas notas críticas de Flaubert, argumentando que fue influida por la muerte de Emma Bovary. Describe Junín, pueblo agrícola y rico de veinte mil habitantes; menciona las profesiones de sus padres y explica cómo desarrolló la amistad con María Luisa Castillo, quien es mayor por tres años. María Luisa es pobre y tiene padres mayores de edad comparados con los de la cronista. La narradora también menciona que se volvieron inseparables. A continuación, presenta un resumen de *Madame Bovary*: la historia de Emma que tiene una hija, casada con Charles Bovary y amante de Rodolphe y León; se llena de deudas y, cuando va a perderlo todo, se suicida con arsénico (Guerriero, 2015, p. 18). Después, la narradora cuenta cuántos años tenía cuando leyó la novela y la interpreta:

realiza una relación entre los habitantes de Junín y los del pueblo de Emma. También compara a las mujeres de su pueblo con Emma. De Emma dice lo siguiente:

Emma fantaseaba con Rodolphe con el mismo grado de delirio con que mis compañeras y yo fantaseábamos con John Travolta, solo que, allí donde mis compañeros y yo sabíamos que John Travolta era un póster, ella ni siquiera era capaz de darse cuenta de lo obvio: que Rodolphe no era un hombre para enamorarse, sino uno de esos patéticos galanes de pueblo que tragaban mujeres y esculpían huesitos (y de los que, a decir verdad, Junín estaba repleto). (Guerriero, 2015, p. 19)

También señala que Emma era una mujer insoportable. Asimismo, menciona que era patético el estado emocional de Emma. Finalmente, reflexiona mediante algunas preguntas sobre Emma; sin embargo, aduce que la novela la llenó de confusión, cuando la narradora vivía en un estado similar. En seguida, narra la vida que llevó con María Luisa en la adolescencia: las correrías que hacían, las preguntas que le hacía la narradora a María Luisa sobre la sexualidad. Describe la actitud de María Luisa y la cronista. Relata y hace una descripción de una foto de cuando eran adolescentes. También dice que es la primera vez que cuenta la crónica sobre el bovarismo: narra que cuando le falla la memoria, llama a su padre: se infiere que entrevistar es la metodología usada para escribir las crónicas. Siguiendo la crónica, argumenta que desde muy chica escribía y que luego se volvió una vocación: escribir en el espacio doméstico era fácil, pero sacarlo de ahí era difícil. Reflexiona con preguntas sobre qué haría para ganarse la vida escribiendo. Asimismo, cuenta que estaba confundida, y es cuando lee la novela *Madame Bovary*. En cambio, escribe sobre la vida de Luisa. Luisa tiene 18 años, trabaja como secretaria con el padre de la narradora y también estudia para profesor de Biología en Junín. La narradora dice que María Luisa tiene un plan y que ella no. La narradora cuenta que a los 18 años se marcha a Buenos Aires a estudiar una carrera y que Luisa se queda en Junín trabajando y estudiando, pero que conoce a un chico llamado Rogelio, que luego queda embarazada y se casa. Dos años más tarde, Rogelio compra una farmacia en Germania, un pueblo a 100 kilómetros de Junín. La narradora hace una

crítica: “una novela contra sí misma cuyo milagro mayor reside en la eficacia con que inculca en sus lectores la incondicionalidad fulminante que solo producen personajes como Emma o como, digamos, Hannibal Lecter: una incondicionalidad incómoda, generada por todos los motivos equivocados, pero absolutamente radical” (Guerriero, 2015, p. 23). La narradora describe lo que hacían tanto Luisa como ella. Luisa atendía la farmacia de su esposo, mientras estudiaba y conocía amigos. Continúa narrando sobre sí misma y sobre María Luisa. La narradora escribe que terminó la carrera, que mandó un relato al diario *Página/12* y luego lo publicaron y después le ofrecieron empleo; y se volvió periodista. También cuenta que María Luisa se embarazó por segunda vez y dejó los estudios y un día se suicidó con arsénico. Describe el funeral de María Luisa y también la describe; narra que los amigos, los parientes y los amigos le gritaban “asesino” a Rogelio, esposo de Luisa. Dice que se decía que Rogelio le fue infiel. Finalmente, narra que no hay conclusión sobre lo que le pasó a su amiga. Dice que la novela *Madame Bovary* se convierte en una advertencia sobre las decisiones y sobre el peligro de estar vivos (Guerriero, 2015, p. 25).

El periodismo nos regaló una forma de narrar que no es noticia: es otra forma de analizar y narrar la realidad. Leila Guerriero nos explica el suicidio de su amiga de la infancia mediante la crónica. La crónica consiste “[en] mirar, mirar, escuchar, y tratar de ordenar todo eso en un relato que vaya pintando, poco a poco, un fresco que podría ser tantos frescos: encontrar las historias que no cuenten solo lo que están contando. Y encontrar relaciones entre ellas, esos vínculos que te ofrezcan la posibilidad de entender algo nuevo” (Caparrós, 2024). Es mediante esta definición como intentaremos analizar esta relectura y reescritura de la novela *Madame Bovary*.

Estableceremos la relación entre “El Bovarismo...”, “The First Blood” y “El pájaro...”: estas relaciones se dan en el protagonista, en el narrador, en el ambiente y en el tema. En los tres relatos son mujeres las protagonistas. En el cuento de hadas, las mujeres deben pasar la prueba del mago para acceder al matrimonio. Este hecho se presenta en otras obras narrativas, como *Furia*, de Salman Rushdie: el narrador menciona que la madre del protagonista tiene que casarse porque en la India una mujer sola no podría sobrevivir. En otras palabras, los cuentos de hadas recopilados por los hermanos Grimm provienen del folklore, que eran historias que dejaban una

enseñanza narrada de madres a hijas: la advertencia era tener cuidado con los hombres. Por otro lado, tanto en el cuento “The First Blood” como en la crónica, las protagonistas están “abovaristadas”; es decir, el bovarismo es “el estado de insatisfacción de una persona, producido por el contraste entre sus ilusiones y la realidad, que suele frustrarlas” (Wikipedia, Guerriero, 2015, p. 23). La crónica narra la vida de María Luisa como la de la narradora. En “The First blood”, Valentina no dice que está abovaristada, son sus acciones las que describen su comportamiento frustrado, pues ella desea la fama. Romper la frustración de Valentina se da solo si accede a la mutilación, cortes y golpizas hechas por Fulvio, el mago o Rodolphe o Rogelio. Fulvio tiene el poder y las relaciones; el mago tiene el poder del matrimonio; Rodolphe es el amante de Emma, en quien proyecta sus deseos; Rogelio se asemeja al mago porque es dueño de una farmacia en donde se guarda el arsénico que come María Luisa. En la crónica, la narradora dice que ambas estaban abovaristadas, pero solo una termina como Emma. En el cuento de hadas, como el cuento Valentina, son heroínas en resistencias. En la crónica, Leila, la narradora protagonista, no solo es una heroína en resistencia, sino también una tejedora de historias sobre el cuidado de estar vivas.

Por lo que se refiere al narrador, “The First Blood” y “El bovarismo...” se narran en primera persona; además de ser testigos, divulgan los acontecimientos: Valentina escribe dos cartas, y la periodista, una crónica. También Valentina cuenta su historia y la de una pianista que muere misteriosamente, pero se infiere que el autor de ese asesinato es Fulvio. Hay dos narraciones, pero ya sería la policía la encargada de investigar las muertes de esas mujeres. En “El bovarismo...” también hay dos historias narradas por la cronista: la de María Luisa, que es un remedo de la de Emma, y la historia de la narradora, pero ambas comparten ser abovaristadas. Por otro lado, “El pájaro de Fitcher” es un cuento narrado en tercera persona. De acuerdo con Tatar, las narraciones del folklore son producto del trabajo artesanal, ya que generaban un espacio para chismear y contar historias (Tatar, 2023, p. 117); por tanto, la narración es contada por mujeres de una generación a otra. Los mitos de Filomena y de Aracne son historias contadas mediante el tejido, porque a Filomena le cortaron la lengua y Aracne compite con una diosa para saber quién teje mejor. En los mitos, si los humanos se meten con los

dioses, siempre salen perdiendo. En resumen, contar la vida de las mujeres es un salvoconducto para las mujeres.

En cuanto a los ambientes, comenzaremos con “The First Blood”: se desarrolla en la Ciudad de México y Nueva York, ciudades sumidas en numerosos problemas sociales. Valentina frecuenta un bar en donde realiza un acto que llama la atención de Fulvio: se corta las muñecas. Ese acto desencadena las acciones del cuento: Fulvio reconoce a su víctima. También cuenta que asiste a bellas artes y a las salas de concierto más importantes de la Ciudad de México. Describe una fiesta de clase alta en la que se encuentra a su abuela, pero Valentina es chupada, golpeada, cortada en la casa de Fulvio o en la casa del mago (no olvidemos que el mago tiene un cuarto lleno de cadáveres de mujeres) (Propp, 1998).

En cuanto al tema del suicidio, descartamos el cuento de hadas, pero no dejaremos de mencionar que hay otras obras literarias sobre la mutilación y asesinato de mujeres: *Huesos en el desierto*, de Sergio González Rodríguez, y *2666*, de Roberto Bolaño. *Huesos...* es una crónica sobre las muertas de Juárez y *2666* es una novela cuyo tema es un escritor que ha estado donde hay mujeres asesinadas, lo que provoca una falsa pista al lector, porque se corre el riesgo de pensar que el asesino es ese escritor. En “El pájaro de Fichter”, el mago tiene una recámara de cuerpos mutilados de mujeres, y en la crónica Leila dice que su pueblo Junín traga mujeres y escupe huesos.

Las ficciones sirven a la humanidad como un medio de adaptación, Tatar argumenta que los cuentos de hadas que contaban historias de heroínas en resistencia, como la hija menor de “El pájaro de Fichter”, se perdieron por numerosas razones; entre otras, su edulcoración, provocada por Disney (Tatar, 2023); sin embargo, “The First Blood” es una reescritura del cuento de hadas, ya que narra la historia de una heroína en resistencia y que también escribe unas cartas que deja como un legado. Por otro lado, la crónica “El bovarismo...” narra la historia de dos mujeres: la narradora cuenta la historia de la amiga como una mujer “abovaristada” y la suya como una heroína en resistencia porque descubre y escribe. En resumen, podemos encontrar escritoras que reescriben desde relatos de heroínas en silencio, en resistencia o detectives y, a veces, sin querer descubrimos textos como los analizados, que son mapas para el conocimiento de los hombres.

Referencias

- Caparrós, M. (2024). *Antes que nada*. Penguin Random House.
- Beristáin, H. (2006). *Diccionario de retórica y poética*. Editorial Porrúa.
- Guerriero, L. (2015). *Zona de obras*. Editorial Anagrama.
- Gómez, L. V. (2002). The First Blood. En *¿El crimen como una de las bellas artes?* Editorial M. A. Porrúa.
- Propp, V. (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Editorial Fundamentos.
- Tatar, M. (2023). *La heroína de las 1001 caras*. Ediciones Koan.
- Volpi, J. (2024). *La invención de todas las cosas. Una historia de la ficción*. Alfaguara.

Sobre los autores

Baeza Vera, Cristina

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación y con una especialidad en Diseño y Desarrollo Curricular. Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular para programas de bachillerato y licenciatura, con más de dieciocho años de experiencia coordinando y liderando equipos en diversos subsistemas de educación media superior y superior en México. Licenciada en Pedagogía. Actualmente es becaria de SECIHTI. Ha sido coautora de diversas publicaciones institucionales clave para la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre ellas el *Modelo educativo* (2024) y *Los estudios de fundamentación para la toma de decisiones en el diseño curricular* (2021).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1157-9313>

Academia: <https://independent.academia.edu/CristinaBaeza2>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citations?user=8CfhR-Z4AAAAJ&hl=es>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Baeza-3>

Flores Zaragoza, Maribel

Doctora en Filosofía con acentuación en Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Maestra en Educación Universitaria (UN). Ingeniera Mecánica Electricista (UANL), experiencia laboral de 15 años en el desarrollo de talleres y *kits* educativos de electricidad, electrónica y robótica, orientados a incrementar el interés de estudiantes de educación básica en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). También se encarga de la capacitación a docentes

interesados en implementar este tipo de herramientas y actividades en sus prácticas educativas. Coautora en diversas publicaciones, entre ellas *La educación STEM y las metodologías activas: una revisión sistemática* (2024) y *El uso de Microsoft Designer para favorecer la creación de contenidos originales sobre la Educación STEM en el alumnado de la Licenciatura en Educación* (2024).

ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-0585-558X>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Maribel-Flores-Zaragoza-2>

Aguirre Carreón, Claudia Nelly

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por el Instituto de Formación Docente de Virtual Educa, de la Organización de Estados Iberoamericanos. Obtuvo la Maestría en Educación en la Universidad La Salle y la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Es miembro fundador e integrante de la Mesa Coordinadora de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio. Entre sus líneas de investigación están la formación docente continua en la educación básica, las prácticas de enseñanza de la lengua y las matemáticas y los entornos virtuales de aprendizaje. Entre sus publicaciones podemos mencionar el capítulo: “Experiencias de formación docente continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”, que forma parte del libro *Transformando la educación desde una perspectiva integral: innovaciones a través de la investigación*.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-8049-4528>

ACADEMIA: <https://uanl.academia.edu/ClaudiaNAguirre>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.mx/citations?hl=es&user=2aUqXw4AAAAJ>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Aguirre-Carreon>

Cruz Garza, Martín Uriel

Técnico Superior en Imagen Diagnóstica egresado del IERSAC y actual estudiante de Licenciatura en Letras Españolas por la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Coahuila, México, con cuatro semestres concluidos. Actualmente se enfoca en el estudio de la literatura y la lingüística. Recientemente participó en el proceso editorial completo de la

antología literaria *Desvarío*, como parte de un proyecto estudiantil con compañeros del mismo grado.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8508-5720>

De Ita Rubio, Beatriz Liliana

Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Titulada de la maestría en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con el reconocimiento como Candidata a Investigador por el Sistema Nacional de investigadores de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (Sechiti). Miembro del Cuerpo Directivo de la Comunidad Filosófica Monterrey (Cofim), de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (Renirs) y del Centro de Estudios Mexicanos en Representaciones Sociales (Cemers). Miembro de la Red Regional Centro-Norte de Investigadores en Filosofía.

Sus líneas de investigación son filosofía social: filosofía, ética, democracia, sustentabilidad, educación y religión.

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8615-0418](https://ORCID.ORG/0000-0002-8615-0418)

GOOGLE ACADÉMICO: [HTTPS://SCHOLAR.GOOGLE.COM/CITATIONS?USER=VN-7BIXGAAAAJ&HL=ES](https://SCHOLAR.GOOGLE.COM/CITATIONS?USER=VN-7BIXGAAAAJ&HL=ES)

RESEARCH GATE: [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/BEATRIZ-LILIANA-DE-ITA-RUBIO](https://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/BEATRIZ-LILIANA-DE-ITA-RUBIO)

De la Paz Romo, Karla Sofía

Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, México. Egresada de la Licenciatura en Letras Españolas. Originaria de Saltillo, Coahuila, se ha desempeñado como docente en los niveles medio superior y superior, con especial interés en la promoción de la lectura, la escritura creativa y el pensamiento crítico. Su formación interdisciplinaria le ha permitido desarrollar proyectos educativos centrados en el fomento de habilidades comunicativas y literarias.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9618-2015>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/KarlaSof%C3%ADadelPazRomo>

Flores Soria, Eugenia

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Maestra en Ciencias de la Educación y Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila. Actualmente trabaja como profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus líneas de investigación son los feminismos, la literatura de los márgenes e historia de las mujeres. Recibió el Reconocimiento a la Mujer Universitaria 2023-2024, en la categoría Docente/Investigadora, por sus aportaciones académicas con perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Coahuila. Obtuvo, además, el Premio de Periodismo Cultural Armando Fuentes Aguirre en las categorías de artículo, columna y trayectoria. En 2024 realizó estancias de investigación en Chile, en la Universidad Católica de Temuco, y en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones más recientes destacan el artículo “Las maestras poetisas en el México posrevolucionario: una literatura sin historia. El caso de María Suárez de Alcocer (1941-1944) (2024)”, el capítulo “Enseñar poesía desde la mirada feminista, justicia en la academia y en la vida” (2024) y el libro de ensayo *Al sur de la literatura* (2021).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9554-1444>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/EugeniaFloresSoria>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=-VpK4RwQAAAAJ>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Eugenia-Flores-Soria>

Guzmán Acosta, Marcela

Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), México. Ha trabajado con perspectiva de género en el Buzón Morado (2023-2024), como coordinadora en Menstruación Digna en la FCEyH, de la UAdeC (2024), y realizó sus prácticas profesionales en el Observatorio de Género en la FCEyH, de la UAdeC (2024). Le fue otorgado el reconocimiento Mujer Universitaria de la Universidad Autónoma de Coahuila (2024-2025). Ha sido coordinadora y editora en la Editorial Independiente Siete Magnolias (2022-2023), autora en la antología de poesía *Reminiscencias* (2023), de la misma editorial, autora en la colección Megáfono”, de la editorial Al Margen (2024), y es coordinadora en la fanzine independiente *Piko de Gallo* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9275-9406>

Hernández Muñoz, Guadalupe Maribel

Cuenta con dos doctorados: uno en Ingeniería de Materiales y otro en Educación. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México, y profesora del Doctorado en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa, y una certificación como Tutor en línea por CONOCER. Cuenta con un Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP (de 2018 a la fecha); es SNI Nivel I, otorgado por el Conahcyt (de 2016 a la fecha). También es líder del cuerpo académico consolidado UANL-380-Ingeniería en Manufactura Avanzada. Sus líneas de investigación están centradas en educación, en ingeniería y en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC; en ingeniería se centra en la simulación numérica de procesos de manufactura. Ha publicado 22 artículos, 7 libros, 18 capítulos de libro; 10 desarrollos tecnológicos vinculados con empresas e instituciones y 8 memorias en extenso de congresos internacionales; ha dirigido y codirigido 39 tesis: 13 de doctorado; 15 de maestría; 1 de especialidad y 10 de licenciatura. Organizadora de congresos nacionales e internacionales, entre ellos el 3^{er} Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa, en conjunto con el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL). Participó en foros nacionales e internacionales y ha ganado premios. Ha participado en programas de divulgación de la ciencia como el Verano Infantil Aprende Ciencia Jugando, Mujeres en la Ciencia, en colaboración con Conahcyt; Promotora de Educación-Niñas STEAM Pueden, con el Gobierno de México y la UNESCO; es Mentora en Educación Niñas OCDE-SEP. Ha participado en comités dictaminadores y revisores de revistas internacionales, proyectos Conahcyt y ferias de ciencias. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, de la International Society for Engineering Pedagogy (IGIP) y de la Red de Investigación en Educación-UANL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9904-6938>

Scopus: 57189251127

ACADEMIA: <https://uanl.academia.edu/DRAGUADALUPEMARIBELHERNANDEZMU%C3%91OZ>

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.es/citations?user=WJ_q8aoAAAAJ&hl=es

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe-Hernandez-Munoz>

Hernández Urquidi, Norma

Estudiante del Doctorado en Filosofía y Letras, con énfasis en Educación, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Obtuvo la Maestría en Educación por el Instituto Pedagógico de Formación Profesional (IPFP), en Torreon, Coahuila, Mexico, y la Licenciatura en Educación Media Basica por la escuela Normal Superior del Estado, en Saltillo, Coahuila, México. Nació en San Pedro de las Colonias, Coahuila. Se ha desempeñado como docente en la Benemerita Escuela Normal de Coahuila (BENC) y en la Escuela Normal Superior del Estado (ENSE), así como en los niveles básico y medio superior. Su área de investigación es la educación financiera, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación básica y la educación normalista. Una de sus publicaciones más recientes es “Influencia de la estabilidad financiera en la motivación y participación docente en las actividades escolares”, en la revista *Desafíos Educativos* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9933-3181>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/NormaHernandez284>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citationsuser=ntkelpYAAAA-J&hl=es>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/signup.SignUpScienceDisciplines.html>

Martínez García, Angel Armando

Doctorando en Filosofía con orientación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Es egresado de la misma casa de estudios, donde obtuvo el grado de Maestro en Derecho con orientación en Derecho Fiscal, así como la Licenciatura en Derecho. Actualmente se desempeña como coordinador de la academia del área de Humanidades en el nivel medio superior, además de ejercer como profesor de preparatoria en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su labor académica y compromiso con la educación lo han llevado a participar recientemente como ponente en el 4.º Congreso de Enseñanza Universitaria-CIENU 2025, celebrado en la Facultad de Contaduría Pública y Administración, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde presentó su artículo titulado “La evolución de la pedagogía crítica: transformando la educación media superior y proyectando el futuro”.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3366-7844>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/%C3%81ngelArmandoGarc%C3%ADaMart%C3%ADnez>

Méndez Martínez, Gustavo Ulises

Ingeniero Civil por la Universidad Veracruzana, México, y actualmente concluyó sus estudios en la Licenciatura de Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila (México). Como trabajo de titulación para Letras Españolas realizó un estudio de caso de un club de lectura mediante entrevistas. En 2024 resultó finalista del Primer Concurso de Crítica Literaria de la revista en línea *Latin American Literature Today*, de la Universidad de Oklahoma (EEUU). Actualmente está en proceso de ingresar a la Maestría en Arte y Diseño en la Universidad Autónoma de Coahuila, México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3046-6409>

Montes Martínez, Ruth

Doctorante en el programa Formación en la Sociedad del Conocimiento, de la Universidad de Salamanca, España. Tiene grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtuvo la Licenciatura en Educación Media en la Especialidad de Ciencias Naturales por la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Se ha desempeñado como Coordinadora de Evaluación, Investigación e Innovación Educativa en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila en la última década. Actualmente forma parte de la planta docente de la Maestría en Innovación Pedagógica y Gestión Educativa en Educación Primaria, que se oferta en la mencionada institución: imparte cursos de este programa de posgrado y funge como asesora de tesis. Además, forma parte del cuerpo académico Visión Educativa Siglo XXI, cuyas líneas de investigación son la formación de habilidades para el siglo XXI y desarrollo profesional y tendencias educativas. Algunas de sus publicaciones más recientes son los capítulos “Towards sustainable futures: Validating an instrument for assessing sustainable development competence in open education”, del libro *Proceedings of the 18th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics* (2024), y “Competencies for sustainable development and open education: research in higher education”, del libro *In Proceedings of technological ecosystems for enhancing multiculturalism* (2024), ambos realizados en coautoría.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-4582>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Ruth-Montes-Martinez>

Moreno Corrales, Zeferino

Doctor en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades (FCEyH) de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Obtuvo la Maestría en Educación en la Universidad La Salle Saltillo y la licenciatura en Letras Españolas en la FCEyH de la UAdeC. Se ha desempeñado como editor en el Instituto Coahuilense de Cultura y en el periódico Vanguardia, así como maestro en diferentes niveles académicos, desde secundaria hasta posgrado. Como editor ha publicado, entre otros, *Teoría y análisis de la cultura*, *Brevidades de Julio Torri*, *Esquinas a la vuelta del domingo*, *Diario bastardo*, *Cuaderno de amor y desamor* (libros), *Sol de Tierra*, *Sol de Fuego* (revistas). También fue editor del Informe de Gobierno del Estado de Coahuila. Actualmente, es maestro investigador y editor del proyecto editorial en la Licenciatura en Letras Españolas de la FCEyH de la UAdeC, y catedrático en la Universidad La Salle de Saltillo. Realizó el trabajo editorial de *En el fondo un sol inerte*, de Alfredo García Valdez (poesía) y *La filosofía y la hermenéutica/ hacia una razón interpretativa*, de Mauricio Beuchot (filosofía). Además, cursa la maestría en Escritura Creativa en el Centro de Estudios Universitarios San Isidro.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3195-5892>

Pérez Casillas, Irma

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santander, de Saltillo Coahuila, México. Obtuvo la Maestría en Educación Media y Universitaria, y la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Sus área de investigación son el diseño curricular, tutoría y reflexión de la práctica. En la actualidad es docente en la Maestría en Innovación Pedagógica y Gestión Educativa en Educación Primaria, de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, miembro del cuerpo académico en formación de esa casa de estudio. Fue subdirectora académica, coordinadora de Docencia y Desarrollo Profesional, coordinadora de Tutoría Educativa y docente de la Licenciatura en Educación Primaria en los planes de estudio 1997, 2012 y 2018. Una de sus publicaciones más recientes es el Capítulo 14. El potencial del TEAM-TEACHING en la asesoría inicial para la elaboración de tesis (2024), realizado en coautoría.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-3323>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Irma-Casillas-2>

Pérez Medina, Pablo Cesar

Ingeniero en Electrónica y Comunicaciones por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Cuenta con una maestría en Sistemas Electrónicos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y una maestría en Tecnologías de la Información por la FIME–UANL. Actualmente cursa el doctorado en Comunicación e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la UANL. Desarrolla su labor profesional en Diram, dentro del Centro de Investigación e Innovación Aplicada a Potencia (CIITAP), donde participa en proyectos orientados al diseño electrónico y la integración de tecnologías emergentes.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0813-3387>

Picos Bovio, Rolando

Doctor en Humanidades y Artes por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México (2009), y Maestro en Metodología de la Ciencia por parte de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Licenciado en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1, desde el 2010, y profesor con el Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente desde ese mismo año. Es profesor-investigador de tiempo completo de la FFyL de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y docente de medio tiempo en los programas de maestría y doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 19B, Guadalupe, Nuevo León.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6473-2866>

ACADEMIA: <https://uanl.academia.edu/RolandoPicos>

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Rolando+Picos+Bovio&oq=Picos

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Rolando-Picos-Bovio>

Portugal-Toro, Arlene

Doctorante en el programa de posgrado de Filosofía y Letras con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Obtuvo la Maestría en Educación basada en Competencias por la Universidad del Valle de México, y cuenta con Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés. En la actualidad forma parte de la planta docente de la Licenciatura y Maestría en Innovación Pedagógica y Gestión Educativa en Educación Primaria, de la Benemérita

Escuela Normal de Coahuila; imparte cursos de este programa de posgrado y funge como asesora de tesis. Además, forma parte del cuerpo académico Visión Educativa Siglo XXI, cuyas líneas de investigación son: formación de habilidades para el siglo XXI y desarrollo profesional y tendencias educativas. Una de sus publicaciones más recientes es el capítulo “The role of cognitive-affective processes in ESL students’ oral communication”, del libro *Transformando la educación desde una perspectiva integral: Innovaciones a través de la investigación* (2023), y el artículo “Systematic literature mapping: studies related to ESL/EFL oral communication skills (2018-2022)” (2023), ambos realizados en coautoría.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1386-716X>

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Arlene-Portugal?ev=hdr_xprf,

Ramírez Figueroa, Perla Viviana

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Maestra en Docencia en Educación Media Superior, en la Facultad de Psicología de la UANL. Licenciada en Psicología (trayectoria clínica cognitivo conductual), en la Facultad de Psicología de la UANL. Sus principales líneas de investigación son el perfil de supervisor de prácticas profesionales en psicología y el autoconcepto. Una de sus publicaciones más recientes es el artículo “Autoconcepto y perfil de ingreso en estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, publicado en la revista *Enseñanza e Investigación en Psicología* (2020).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0846-2629>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=aziR-csAAAAJ>

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Perla-Ramirez-Figueroa?ev=hdr_xprf

Ruiz Luna, Laura Nelly

Doctorante en Educación en la Facultad de Filosofía, con especialidad en Educación. Maestra en Relaciones Industriales y de Negocios, por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, este posgrado le ha permitido adquirir conocimientos avanzados en gestión de recursos humanos, negociación y estrategias empresariales. Licenciada en Derecho, con una sólida base en leyes y regulaciones, ha desa-

rollado habilidades críticas en análisis jurídico, redacción legal y resolución de conflictos.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6410-3779>

Salazar Hernández, Josué Randú

Maestrante en Arte y Diseño en la Universidad Veracruzana (UV), México. Licenciado en Ciencias de la Comunicación también por la UV, pasante en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Docente de Géneros y Corrientes Literarias en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, de la UAdeC. Editor en periódicos, proyectos editoriales y en web. Ganador de la Presea Lobo, en la categoría de Liderazgo, por la UAdeC.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2231-6723>

ACADEMIA: <https://uadec.academia.edu/josuerandu>

Sánchez Lomelí, Sergio Abel

Estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Maestro en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa. Licenciado en Educación con acentuación en Planeación y Desarrollo Educativo por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha sido profesor en el área de Educación a nivel licenciatura y actualmente es profesor a nivel maestría en la Universidad Metropolitana de Monterrey. Así mismo, es profesor en la Universidad Autónoma de Nuevo León, asesor pedagógico y profesor a nivel licenciatura en la Dirección el Sistema de Estudios de Licenciatura y la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Los ámbitos en los que se especializa son diseño curricular, formación y competencias docentes e innovación educativa. Ha realizado publicaciones en el área de diseño curricular, modelo educativo. Recientemente publicó *Procesos de capacitación docente: perspectivas y experiencias de profesores en cursos autogestivos* (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2859-6604>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Sanchez-Lomeli>

Sandoval Aspront, Mireya

Doctora en Filosofía con acentuación en estudios de la educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México, con mención honorífica *cum laude*. Cuenta con una Maestría en Educación Superior con especialidad en Ciencias

Sociales (UANL); una licenciatura en Pedagogía (UANL). Es miembro del cuerpo académico Cambio Educativo: Actores, Discursos y Practicas (UANL-CA-246). Su principal línea de investigación es la teoría y práctica de la enseñanza, dimensiones socioculturales de la educación. Recientemente publicó los libros: *Roles y competencias requeridas por los profesores de educación a distancia en las instituciones de educación superior* (2024) y *Educación a distancia. ¿Una oportunidad para todos?* (2008).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8013-5268>

Tamez Aguirre, Elsa Lucía

Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC). Maestra en Metodología de la Investigación y licenciada en Letras Españolas por la UADEC. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, en la misma universidad. Cuenta con el Reconocimiento a Perfil Deseable PRODEP, tres años, desde 2020. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Nacional de Colombia y la University College London (UCL). Actualmente, forma parte de la cuarta generación del Diplomado en Escritura Creativa de la UNAM y del grupo de investigación Literaturas, Feminismos y Pedagogías, de la UADEC, cuyas líneas de investigación son feminismos decoloniales; literaturas y pedagogías periféricas. Recientemente publicó *El problema de las marcas de opresión género y sexualidad en la enseñanza de la redacción* (2023) e *Interseccionalidad y retórica en la escritura de Mary Grueso Romero* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9554-1444>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=-Gz8EuFEAAAAJ>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Elsa-Tamez-Aguirre>

Diálogos multidisciplinares: educación, cultura y comunidad de Cristina Baeza Vera, Maribel Flores Zaragoza y Claudia Nelly Aguirre Carreón
(coords.) publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se terminó de imprimir en diciembre de 2025,
Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda,
09810, Ciudad de México. En versión digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

Dálogos multidisciplinares: educación, cultura y comunidad reúne una serie de reflexiones académicas que exploran los vínculos entre la investigación educativa, la cultura y la vida social contemporánea. Frente a los grandes retos de nuestro tiempo —la desigualdad, el acceso al conocimiento, el aprendizaje permanente, el desarrollo económico y el bienestar colectivo—, esta obra propone tender puentes entre disciplinas, metodologías y visiones críticas.

El volumen está estructurado en cuatro ejes que guían al lector por diversas rutas de diálogo académico. El primero, “Pedagogía crítica y formación docente”, analiza las transformaciones necesarias en el aula y en la profesionalización de los educadores para construir comunidades más justas y emancipadoras. El segundo, “Metodologías activas y tecnología educativa”, ofrece innovaciones que colocan a la enseñanza frente a los desafíos de la era digital y la formación en competencias STEM. El tercer eje, “Lectura, comunidad y formación cultural”, visibiliza experiencias que muestran cómo los hábitos lectores y las prácticas culturales impactan en la formación integral y en la cohesión social. Finalmente, “Género, literatura y representaciones” examina la manera en que los textos literarios, desde una perspectiva feminista, cuestionan prejuicios, rescatan voces históricamente silenciadas y abren nuevos horizontes interpretativos.

Con quince capítulos escritos por investigadoras e investigadores de distintas áreas, este libro invita a reconocer que la educación y la cultura son territorios compartidos donde los diferentes lenguajes de las disciplinas del conocimiento pueden dialogar en busca de alternativas. Una lectura indispensable para quienes buscan comprender los desafíos de nuestro tiempo.



Cristina Baeza Vera es especialista en Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular, con más de 18 años de experiencia en educación superior. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Ciencias y estudiante de Doctorado en Filosofía (UANL). Coordina el equipo de Soporte Pedagógico de la UANL y es coautora del modelo educativo UANL (2024).



Maribel Flores Zaragoza es Doctora en Filosofía, con estudios en Ingeniería Mecánica y Eléctrica, con 16 años de experiencia en Diseño Eléctrico y Electrónico en el sector privado. Su trayectoria en innovación educativa STEM incluye el desarrollo de programas y kits pedagógicos, así como capacitación docente. Se especializa en fomentar metodologías efectivas, pensamiento crítico e innovación en la educación superior.



Claudia Nelly Aguirre Carreón es formadora de docentes de educación básica. Especialista en Prácticas de Enseñanza, Entornos Virtuales de Aprendizaje y Evaluación Institucional. Investigadora en temas de formación docente continua e integrante de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio.



Dimensions



2000922



DOI.ORG/10.52501/CC.340



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com



9 789689 738091