

sin CONTRaseñas

Año 3, núm. 9, **Mayo - Agosto 2025**

REVISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

INCLUSIVES | INVESTIGACIÓN | INNOVACIÓN EDUCATIVA | COMUNIDAD

ISSN: 2992-8702



*Estrategias didácticas para el desarrollo del léxico
en estudiantes de bachillerato: Una propuesta
para mejorar la producción de textos.
Por: Mtro. Juan Jesús García Aguilar*

Sin Contraseñas

Sin Contraseñas, año 3, núm. 9, mayo - agosto 2025.

Sin Contraseñas es una publicación de periodicidad cuatrimestral editada por la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM), ubicada en Defensor de Chapultepec 1175, col. Leandro Valle, C. P. 58147, Morelia, Michoacán, México.

Teléfono: **443-113 8900**

Página web: **revistadigital.univim.edu.mx**

Correo electrónico: **sincontrasenas@univim.edu.mx**

Reserva de derechos al uso exclusivo:

04-2024-043011165400-102.

ISSN electrónico: **2992-8702**

Los puntos de vista emitidos por los autores de esta publicación son responsabilidad de cada uno de ellos y no expresan necesariamente la postura general de los editores. Queda permitida la reproducción total o parcial de los contenidos, siempre y cuando sea sin fines de lucro, para fines educativos, en cuyo caso se cite la fuente, y en los casos de excepción previstos por la ley de derechos de autor.

Copyright © 2023.

Todos los derechos reservados.

Cómo citar

Revista: UNIVIM (2025). *Sin Contraseñas*, 3 (9). UNIVIM.

Artículo: Autor, A. A. (2025). Título del artículo. *Sin Contraseñas*, 3 (9). UNIVIM.

Las opiniones expresadas en los artículos de Sin Contraseñas son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la postura oficial de la Universidad Virtual del Estado de Michoacán ni del gobierno del estado de Michoacán.

 443 113 8900

 sincontrasenas@univim.edu.mx

 www.univim.edu.mx



Equipo editorial

Director editorial

David Mendoza Armas

Coordinador editorial

Juan Jesús García Aguilar

Coordinador de investigación

Julio Cesar Rincón Pineda

Editor en jefe

Luis Enrique Lugo García

Diseñadora gráfica

Alma Elena Galinzoga Álvarez

Correctores de estilo

Julio César Gómez Amador

Rosendo Vallejo Gutiérrez

Plataforma web

Marco Antonio Ábrica Sánchez

Jefe de difusión

José Ángel Parra Gutiérrez

Lista de revisores:

Comité editorial mayo - agosto 2025

Alan Fabricio Cano Méndez

Miguel Ángel Pérez Landeros

Sharel Pamela Díaz Pérez

Missael Antonio Arroyo Negrete

Luis Gerardo García Velázquez

Alen Ricardo Aquino Trinidad

Sandra Esmeralda Bravo García

Denison Selene Sánchez Miguel

Luis Jonathan Hurtado Chávez

Perla Karely Tavera Rocha

Adrián Gómez Baltazar

Salvador Padilla Arellanes

Lizeth Guadalupe Durán Espinosa

Francisco Pérez Durán

Sin Contraseñas

Carta Editorial

Ningún libro, publicación o texto nace ex nihilo, es decir, de la nada. Toda producción literaria refleja el momento y las circunstancias que le dieron vida, no como un retrato fiel y absoluto, sino como un segmento que ilustra un contexto muy específico y determinado. Sin Contraseñas no es la excepción: refleja el pensamiento y la estructura de la actual administración de la Universidad Virtual del Estado de Michoacán y su interés por impulsar, fomentar y divulgar la investigación en sus distintas áreas.

De esta manera, comprendemos la importancia de adaptarnos y cambiar de acuerdo con los requerimientos e intereses sociales y culturales. En las páginas del presente número, los lectores encontrarán una mayor oferta de artículos e investigaciones en el campo de las humanidades, ciencias sociales y pedagogía, afirmando una realidad obvia, pero a menudo ignorada: las ciencias sociales también son ciencias y, por tanto, están sujetas al mismo rigor y procedimiento científico que cualquier otra disciplina.

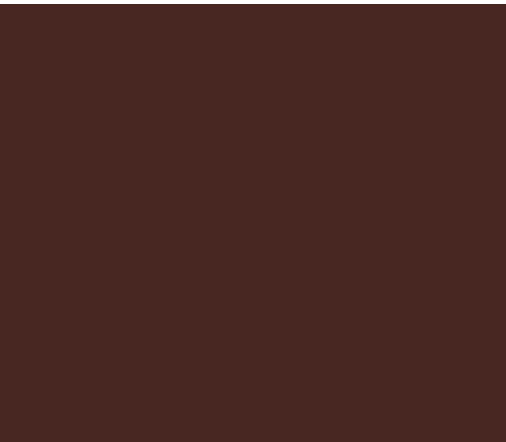
Cuando aplicamos metodología científica rigurosa a las investigaciones sociales los resultados obtenidos poseen la misma validez científica que aquellos generados en laboratorios o campos experimentales; la diferencia no radica en el grado de científicidad, sino en la naturaleza del objeto de estudio y las herramientas metodológicas específicas que cada disciplina requiere.

Nos emociona presentar este número que integra todo el rigor y metodología que se ha estado gestando desde el inicio del proyecto editorial **Sin Contraseñas**, enfocado en los ejes de las humanidades, la sociedad y la educación.

¡Gracias por leerlos!

Enrique Lugo
Editor en jefe





Índice

Presentación	6
Inclusives	
• La migración de retorno: Consideraciones generales sobre la integración de alumnos transnacionales a las aulas mexicanas	8
• La teoría crítica urbana: Hacia espacios públicos justos	14
• Lenguaje, política y disidencia sexogenérica: La importancia de expresarnos correctamente	22
Investigación	
• La aspirina: Descubriendo sus raíces naturales, su síntesis y sus beneficios	28
• Humo de leña: Un riesgo prevenible para el cáncer pulmonar	34

Innovación Educativa	
• Estrategias didácticas para el desarrollo del léxico en estudiantes de bachillerato: una propuesta para mejorar la producción de textos	40
• Perspectiva de género, interseccionalidad y educación	48
• Formando docentes críticos: CPC como herramienta para la transformación educativa	56
Comunidad	
• Aplicación de los videojuegos en la adquisición de habilidades y competencias	62
• Análisis de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024 – 2030	70

Presentación Sin Contraseñas 9

En el mundo universitario y académico se habla constantemente del valor del “pueblo”: se menciona lo que le pertenece y lo que es producido para él; “del pueblo para el pueblo”, como suele decirse. Es fácil hablar de cuestiones sociales y comunitarias, pero poco se traduce en acciones concretas. A la par de la labor investigativa y pedagógica, esta es una cuestión central que debería atender toda institución educativa de nuestro país, más aún si se trata de una instancia pública como la Universidad Virtual del Estado de Michoacán.

El estudio y el aprendizaje deberían servir principalmente como herramientas que nos permitan ser críticos ante las situaciones y cambios sociales que vivimos; este enfoque nos permite no tomar partido en las problemáticas sociales, políticas y culturales, sino analizar de manera profunda las cuestiones para comprender su origen. Esto significa “reflexionar” en el sentido que conceptualiza la pedagogía Kipling: comprender qué, cómo y para qué se enseña, para así dismantelar el sofismo y el falso conocimiento. Solo mediante un análisis verdaderamente crítico se pueden romper los viejos paradigmas sociales, educativos y cognitivos que resultan idealistas y poco prácticos.

Tomando en cuenta lo anterior, es pertinente preguntarnos: ¿Cómo ser distintos a aquello que se busca cambiar? A lo largo de los años, la UNIVIM ha evolucionado adaptándose a los requerimientos y necesidades de los tiempos: la pandemia implicó un cambio paradigmático en la forma en que se concebía la viabilidad de la educación virtual. Es importante definir la virtualidad como un espacio de interacción tanto sincrónica como asíncrona, donde no basta con verter el mismo contenido de la educación presencial en una computadora o plataforma. Ante esta problemática surge la interrogante: ¿Cómo romper con el antiguo paradigma de la educación a distancia para que las universidades dignifiquen y reconozcan la seriedad que conlleva la educación virtual?

Es necesario pensar en espacios creados en conciencia de los estudiantes y sus necesidades, recordando que las universidades existen para garantizar el derecho humano a la educación. La educación virtual supera el reto de la educación a distancia al evitar la frialdad de la pantalla mediante el elemento humano que conlleva la interacción tutor-alumno; los foros de interacción

y las sesiones sincrónicas se convierten en aulas virtuales donde los estudiantes comparten opiniones y perspectivas, guiados por el tutor que proporciona la retroalimentación pertinente. La función principal del tutor es mediar conocimientos y saberes al disipar dudas, identificar deficiencias en el diseño y detectar áreas de oportunidad para realizar las adecuaciones necesarias.

Tanto en la historia como en la cultura y la investigación se tiende a engrandecer a los héroes del pasado, ignorando las importantes victorias del presente; la educación no es la excepción. En esta fetichización del pasado se ignoran los requerimientos actuales. Observar los procesos en lugar de formas superficiales, permite comprender las necesidades concretas y atenderlas utilizando los recursos y habilidades disponibles para generar soluciones viables y realistas que garanticen su pertinencia y permanencia. Las soluciones deben crearse a la medida: se debe de conocer a la sociedad para comprenderla profundamente. Como menciona Andrés Oppenheimer, se trata de crear o morir cuando se busca promover el cambio hacia la cultura de la innovación y el fomento educativo.

Actualmente, la Universidad Virtual del Estado de Michoacán reconoce la labor esencial de la investigación como una de las funciones sustantivas de la educación. De la mano con la docencia y la vinculación, se garantiza la formación integral de los estudiantes en la búsqueda de conocimientos que respondan a las necesidades sociales reales.

De esta manera, la UNIVIM ha desarrollado materiales y publicaciones en distintas áreas educativas, orientados a la formación tanto de alumnos como tutores: desde discusiones contemporáneas sobre el derecho en México y el papel de la IA en la educación, hasta herramientas y estrategias para la enseñanza virtual, incluyendo las diversas perspectivas que conforman los artículos de esta publicación cuatrimestral. Todos estos materiales son de libre acceso en la biblioteca digital de la UNIVIM, creados para impulsar el pensamiento crítico y la curiosidad en sus lectores.

¡Te invitamos a conocer nuestras publicaciones UNIVIM!

Dr. David Mendoza Armas
Rector
Universidad Virtual del Estado de Michoacán

Presentación

Sin Contraseñas 9

La migración de retorno:

Consideraciones generales sobre la integración de alumnos transnacionales a las aulas mexicanas

Escrito por
Mtro. Julio César Rincón Pineda
juliorinc33@gmail.com

RESUMEN

La migración de retorno ha traído consigo una nueva población estudiantil a las aulas mexicanas: los alumnos transnacionales. Estos niños y jóvenes, que han vivido parte de su vida en Estados Unidos, enfrentan múltiples desafíos al integrarse al sistema educativo mexicano. El presente artículo analiza las principales problemáticas que experimentan estos estudiantes, incluyendo las barreras lingüísticas, la incompatibilidad curricular y la falta de preparación docente para atender sus necesidades específicas. A través de una revisión de literatura especializada, se identifican las características distintivas de esta población, los retos que enfrentan en el aula y las iniciativas emergentes para su atención. Los hallazgos revelan que el sistema educativo mexicano, caracterizado por su estructura monolítica y monolingüe, requiere transformaciones profundas para garantizar una educación efectiva y no solo el acceso formal a la misma. Se concluye que es fundamental adoptar un enfoque intercultural y bilingüe que valore las experiencias previas de estos estudiantes y forme adecuadamente a los docentes para atender la diversidad cultural en el aula.

Palabras clave: migración de retorno, alumnos transnacionales, sistema educativo mexicano, integración escolar, educación intercultural.

ABSTRACT

Return migration has brought a new student population to Mexican classrooms: transnational students. These children and young people, who have lived part of their lives in the United States, face multiple challenges when integrating into the Mexican educational system. This article analyzes the main problems experienced by these students, including language barriers, curricular incompatibility, and the lack of teacher preparation to address their specific needs. Through a review of specialized literature, the distinctive characteristics of this population, the challenges they face in the classroom, and emerging initiatives for their attention are identified. The findings reveal that the Mexican educational system, characterized by its monolithic and monolingual structure, requires profound transformations to guarantee effective education and not just formal access to it. It is concluded that it is essential to adopt an intercultural and bilingual approach that values the previous experiences of these students and adequately trains teachers to address cultural diversity in the classroom.

Key words: return migration, transnational students, Mexican educational system, school integration, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

"Está claro que uno nunca vuelve, siempre va."

Las instituciones educativas fueron pieza clave en la consolidación de los ideales de las Repúblicas durante los siglos XIX y XX (Franco, 2017). Dichas instituciones sirvieron como instrumentos para la construcción de la unidad nacional y como mecanismos normalizadores, preocupadas por educar a las personas alejadas del ideal nacional. Como señala Franco (2017), estas instituciones "no se limitaron a operar un simple programa de instrucción, más bien asentaron un proyecto nacional" (706).



Figura 1. Rivera, S. (2019). Estudiantes latinos en aulas norteamericanas. <https://www.latimes.com/espanol/california/articulo/2019-12-03/urgen-mas-lideres-latinos-y-de-color-dentro-de-las-escuelas-de-california>

Surge entonces la preocupación por educar a los "diferentes", que en el caso de Estados Unidos corresponde a los nuevos migrantes y en el caso de México, a la población indígena (Franco, 2017), personas alejadas del lenguaje y la cultura valorada por las clases medias, permitiéndoles el acceso a la escuela bajo una idea civilizatoria y como garante de la herencia de los legados nacionales. En México, desde los años cuarenta, se buscaba homogeneizar al "otro", entendiéndolo como el indígena (Despagne, 2016). Sin embargo, a partir de la reciente crisis financiera en Estados Unidos surge un nuevo "otro" al cual normalizar: el migrante de retorno, que también debe adaptarse a la visión de la identidad nacional.

La migración mexicana: del ciclo migratorio a la residencia permanente

La migración no es un tema nuevo para México. Como describe Díaz (2019), el Programa Bracero, que tuvo lugar en agosto de 1942, fue el antecedente más significativo de multiplicación de migrantes mexicanos en Estados Unidos, quienes durante los períodos de 1970 a 2009 alcanzaron la cifra de 12.1 millones de nacionales residiendo en el país vecino del norte. Durante casi un siglo, la migración mexicana fue considerada un “fenómeno cíclico” (Despaigne, 2016, 4), es decir, los migrantes iban y venían de México a Estados Unidos. Sin embargo, a causa del endurecimiento de la vigilancia en la frontera y la criminalización de los migrantes en Estados Unidos, se ocasionó la ruptura de tal ciclo, transformándose en residencias familiares permanentes.

Niñas, niños y jóvenes forman parte del fenómeno de la migración en tanto que residen en Estados Unidos. Muchos de ellos son llevados desde pequeños y otros nacen allá, incorporándose a un sistema educativo que, como describe Franco (2017), tiende a la segregación. Se trata de sistema que tiene como objetivo la americanización de los hábitos del migrante, pero no de su estatus.

Dependiendo de la región (ya que la educación pública en Estados Unidos se encuentra descentralizada y dota de autonomía a los estados respecto de la manera de impartirla), una gran cantidad de estudiantes hijos de familias migrantes mexicanas asisten a escuelas marginadas. Para estos alumnos, la escuela constituye la opción real para incluirlos a la vida estadounidense (Franco, 2017, 710), pero significa a la vez una limitante considerable del logro académico y del tipo de vida a alcanzar.

DESARROLLO

El fenómeno de la migración de retorno

La calidad de la educación de niños y jóvenes migrantes de origen mexicano en Estados Unidos no es el único reto que los flujos migratorios han generado. A partir de 2008, hubo un retorno de mexicanos nunca antes visto como resultado de la gran recesión económica y la persecución de migrantes en Estados Unidos, de los cuales “una proporción importante del retorno son menores de diecinueve años (más de la cuarta parte del total de retornados)” (Zúñiga, 2013, 5).

La migración de retorno trajo consigo a una gran población en edad escolar: niños y adolescentes transnacionales, sujetos emergentes del derecho a la educación (García, 2014) que hacen evidente la urgencia de un cambio en el paradigma educativo nacional. Este paradigma es criticado por Despaigne (2016) como “monolítico y monolingüe”, ya que no autentica las experiencias interculturales y bilingües más allá de las de sus pueblos indígenas. Respecto a la educación mexicana, Franco (2017) expresa que su nota más distintiva es la desigualdad, ya que su estructura centralizada y con fuertes referentes nacionalistas insta un currículo único para realidades distintas. Debido a esto, pensar en alumnos transnacionales en aulas mexicanas resulta problemático.



Figura 2. UNICEF (s.f.). Retos de la educación actual. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Principales desafíos en el aula

Al explorar investigaciones, como las de Zúñiga (2013) y Vázquez (2011), sobre las dificultades que tienen lugar en el aula con los alumnos transnacionales, resalta el empleo del español como lengua única de instrucción, la incompatibilidad de contenidos y la poca preparación que existe por parte de profesores y directivos para alfabetizar de una lengua a la otra.

Un error muy frecuente por parte de los educadores es confundir el hablar español con tener la capacidad de lectoescritura, señala Zúñiga (2013). Muchos niños transnacionales han aprendido el español desde un contexto familiar y personal, y algunos de ellos no saben escribirlo: hablan español y han sido alfabetizados en inglés, pero no saben cómo trasladar sus conocimientos de un idioma al otro. El mismo autor expone que existen muchos profesores y directivos que

desconocen que en Estados Unidos la educación está descentralizada, lo que implica que los niños y jóvenes que llegan a las aulas mexicanas tienen formaciones curriculares variadas y experiencias familiares, sociales, de aprendizaje y de migración diferentes, según la región en la que hayan vivido.

Román (2017) encuentra que incluso existen profesores que perciben a los alumnos migrantes transnacionales como “mala influencia” para el resto del grupo, debido a que estos docentes no saben lidiar con estudiantes reflexivos y activos en su proceso formativo. Al respecto, Vázquez (2011) considera que muchos de los problemas identificados residen en las dificultades que experimentan algunos de estos alumnos para socializar con sus pares. Otro de los problemas recurrentes en el aula que las investigaciones anteriormente mencionadas han identificado es que existen ciertas asignaturas que representan mayor dificultad para los estudiantes que cursaron gran parte de su educación en Estados Unidos, como historia, matemáticas y español.



Figura 3. Latif. A. (2019). Migración de retorno. <https://widerimage.reuters.com/story/from-a-dusty-town-to-a-flowing-river-how-reuters-won-a-pulitzer>

La experiencia transnacional: entre dos mundos

Muchos alumnos transnacionales perciben a los dos grandes escenarios sociales que tienen de referencia (México y Estados Unidos) como ambientes sociales contradictorios (García, 2014). La falta de articulación de sus contextos de vida se ve materializada incluso en una de las instituciones que debería mediarla: la escuela. Los profesores incapaces de integrarlos, los currículos descontextualizados y la burocracia en su admisión se convierten en barreras para su verdadera inserción. Para entender la facilidad o dificultad que los alumnos transnacionales tienen para integrarse al contexto mexicano, Díaz (2019)

Sin Contraseñas

considera fundamental explorar y considerar en el aula las diferentes razones de su llegada a México. Existen alumnos cuyas familias fueron obligadas a regresar a México, mientras que en otros casos se trata de un retorno voluntario y definitivo.

Siguiendo la línea de la clasificación de la migración como forma para atender sus necesidades especiales a partir de sus variedades de experiencias de migración, Despaigne (2016) distingue entre los alumnos transnacionales nacidos en México que migraron junto a sus familias a Estados Unidos y aquellos que nacieron en Estados Unidos y que, en algunos casos, no conocían México.

Hacia estrategias de atención integral

Para el entendimiento de las necesidades especiales de los estudiantes, Román (2017) considera imprescindible escucharlos y retratar sus experiencias escolares, aprender de ellos las estrategias que han empleado para aprender sobre nuevos temas escolares y la manera en que se integran por primera vez o se reintegran a la comunidad mexicana que los acoge. Identificar los conocimientos con los que los niños y adolescentes han llegado, las habilidades que han desarrollado, conocer y valorar su vida dentro y fuera del contexto escolar, es sin duda un reto docente de gran alcance. Al respecto, Jensen (2017) encuentra que el afecto positivo entre maestros y niños transnacionales está sumamente asociado a mejores resultados en el aula.

Como desafío actual de la escuela monolítica mexicana, Despaigne (2016) destaca el generar un puente de instrucción entre dos lenguas y vincular el currículo con las formas de vida de los alumnos; no obligar a elegir entre un idioma por encima de otro evita los conflictos identitarios. En estas posturas es notable que no se debe tratar de hacer “encajar” al alumno en el contexto escolar mexicano; por el contrario, es el profesor quien debe tener herramientas humanas y de enseñanza para enfrentar la multiculturalidad y el bilingüismo o multilingüismo en el caso de alumnos transnacionales de origen indígena.

Iniciativas emergentes

Continuando con la idea de la educación como posibilidad de abrirse a otras realidades, han surgido proyectos locales interesantes que buscan “contrarrestar los desafíos identitarios y lingüísticos que tienen que afrontar los estudiantes transfronterizos en escuelas mexicanas” (Despaigne, 2016, 12). Ejemplo de lo anterior es la “Guía de apoyo a docentes con alumnos transfronterizos” (Kleyn,

2015), elaborada por profesores del Cetis 121 de Tlacolula, Oaxaca, con ayuda de estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Dra. Kleyn, nacida ante la presencia cada vez más frecuente de alumnos transnacionales en las aulas de Oaxaca. Esta guía busca visibilizar a los alumnos transfronterizos, advirtiendo que:

Estos estudiantes transfronterizos probablemente se encuentren en nuestras aulas o quizás en algún futuro lleguemos a tenerlos como parte del salón de clases. Ellos podrían aparentar ser como sus otros compañeros de clase, ya sea por su simple apariencia o por nombres en común. Sin embargo, estos estudiantes tienen otras necesidades, puesto que se han enfrentado a otro tipo de experiencias. (Kleyn, 2015, 3)

Otros de los objetivos de esta guía de apoyo a docentes es sensibilizar a los profesores que integran los centros escolares y dar cuenta del apoyo que necesitan los alumnos para realizar sus nuevos proyectos de vida a través del relato de historias de migración de distintos alumnos.

Áreas pendientes de investigación

Aunque hasta este momento se ha puesto énfasis en las necesidades, problemáticas y retos que la educación de menores transnacionales que ingresan a escuelas mexicanas enfrenta actualmente, hay otras áreas relacionadas con el fenómeno de la migración de retorno que valdría la pena explorar.

Actualmente son muy pocos los estudios que documenten las experiencias de jóvenes estudiantes que regresan para realizar sus estudios universitarios (truncados muchas veces por las políticas estadounidenses que prohíben la educación superior e instrucción técnica de adultos indocumentados), motivados muchas veces, como muestra Cortez (2015), por la legalización de su estatus migratorio y el anhelo de regresar a Estados Unidos. Otra senda poco atendida es la de los destinos de la migración de retorno. Si, como ya se ha expuesto, el ciclo de la migración se ha roto y existe una tendencia al retorno a México de manera forzada o voluntaria, no siempre se regresa a la comunidad de origen; muchas familias han optado por instalarse en las zonas fronterizas. Por ejemplo, hay alumnos transnacionales que “viven del lado mexicano, pero se forman en las escuelas estadounidenses cercanas a la línea fronteriza” (Osuna, 2019, 78).

Otros alumnos transnacionales, repartidos de manera irregular en el territorio nacional, han truncado sus estudios debido a la insuficiencia de apoyo económico, la desmotivación y las diferencias de los escenarios sociales y educativos (Osuna, 2019). Sería importante investigar qué ocurrió y qué ocurre actualmente con aquellos que han desertado.

CONCLUSIÓN

Como cierre a este panorama general sobre la integración de los alumnos transnacionales a las aulas mexicanas, es menester hacer una distinción entre derecho, acceso a la educación y educación efectiva, teniendo presente que la información actual y precisa sobre este fenómeno emergente y urgente de trabajar es limitada. Si bien se pueden citar múltiples legislaciones nacionales e internacionales que justifican el acceso a la educación de estos nuevos actores sociales —tales como el artículo 3º constitucional y la declaración de la educación como un derecho humano—, es necesario hacer modificaciones estructurales en la escuela mexicana para poder garantizar que los objetivos de la educación misma se cumplan (Franco, 2017).

La educación es más que un derecho político; implica su relevancia, pertinencia y logros. No basta con el acceso a la educación: los invisibilizados y sus necesidades educativas especiales deben ser los generadores de cambios en el ámbito escolar. La escuela no puede forzar a los sujetos a adaptarse a ella; es la escuela quien debe adaptarse a las nuevas realidades de quienes asisten a sus aulas.

Este artículo, redactado durante la primera administración Trump en un contexto de endurecimiento de políticas migratorias hacia mexicanos en Estados Unidos, constituye la primera entrega de una serie de tres textos sobre la realidad de los estudiantes transnacionales en las aulas mexicanas. El trabajo no contempla el cambio de administración en México ni la reforma de la Nueva Escuela Mexicana, cuyas implicaciones para esta población se analizarán en la segunda parte. El siguiente número revisará experiencias académicas documentadas con estudiantes transnacionales en distintos contextos del país, mientras que la tercera entrega abordará la “segunda ola” de deportaciones Trump y los desafíos actuales para esta población estudiantil.

REFERENCIAS

- Cortez, R. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1187-1208.
- Despaigne, C. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47), 1-17.
- Díaz, M. (2019). Procesos migratorios: aprendizaje intercultural en familias con retorno voluntario y definitivo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 1-19.
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración: Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 705-728.
- García, F. (2014). Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 93-131.
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2017\)0048-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2017)0048-012)
- Jensen, B. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, (48). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2017\)0048-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2017)0048-011)
- Kleyn, T. (2015). Guía de apoyo a docentes con estudiantes transfronterizos: Alumnos de educación básica y media. Educación USA Oaxaca. <https://edusaoaxaca.files.wordpress.com/2015/03/guc3ada-final-18-2-15-a-docentes-de-alumnos-transfronterizos.pdf>
- Latif, A. (2019). Migración de retorno. <https://widerimage.reuters.com/story/from-a-dusty-town-to-a-flowing-river-how-reuters-won-a-pulitzer>
- Osuna, J. (2019). Estudiantes transnacionales y calidad de los sistemas educativos en la región Tijuana-San Diego. *Revista Universidad en Diálogo*, 9(1), 63-85.
- Rivera, S. (2019). Estudiantes latinos en aulas norteamericanas. <https://www.latimes.com/espanol/california/articulo/2019-12-03/urgen-mas-lideres-latinos-y-de-color-dentro-de-las-escuelas-de-california>
- Rodríguez, C. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos, 49(2), 21-39.

- Román, B. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- UNICEF (s.f.). Retos de la educación actual. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>
- Vázquez, J. (2011). Problemas de reinserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala. *Migración y Desarrollo*, 9(17), 113-137.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, (40), 1-12.



La teoría crítica urbana

Hacia espacios públicos justos

Escrito por
Estefanía Sánchez Jiménez
estefania.sjzz@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo propone una exploración profunda de las dinámicas sociales y políticas que configuran nuestros entornos urbanos, cuestionando quiénes tienen derecho a la ciudad y cómo se distribuye el poder en el espacio público. Partiendo de la teoría crítica en los estudios urbanos, se cuestionan concepciones convencionales sobre el desarrollo urbano y cómo los procesos de urbanización pueden ser excluyentes, favoreciendo a ciertos grupos mientras marginan a otros. A través del análisis de políticas de inclusión en las ciudades, se abordan las estrategias que buscan democratizar el acceso al espacio público y garantizar que todos los habitantes, sin importar su género, clase, raza o capacidad, puedan ejercer su derecho a participar en la vida urbana. Se exploran también las prácticas de defensa y resistencia que emergen frente a la injusticia espacial, comprendiendo el rol fundamental de las comunidades en la transformación del entorno urbano y en la creación de espacios que promuevan el bien común; lo anterior con el objetivo de repensar nuestras ciudades desde una perspectiva crítica y participativa, promoviendo la construcción de espacios públicos más equitativos y justos para todos.

Palabras clave: teoría crítica urbana, estudios urbanos, justicia espacial, derecho a la ciudad, gentrificación, espacio público, inclusión urbana.

ABSTRACT

This essay proposes an in-depth exploration of the social and political dynamics that shape our urban environments, questioning who has the right to the city and how power is distributed in public space. Drawing from critical theory in urban studies, conventional conceptions of urban development are challenged, examining how urbanization processes can be exclusionary, favoring certain groups while marginalizing others. Through the analysis of inclusion policies in cities, strategies that seek to democratize access to public space are addressed, ensuring that all inhabitants, regardless of their gender, class, race, or ability, can exercise their right to participate in urban life. The practices of defense and resistance that emerge in the face of spatial injustice are also explored, understanding the fundamental role of communities in transforming the urban environment and creating spaces that promote the common good. The objective is to rethink our cities from a critical and participatory perspective, promoting the construction of more equitable and just public spaces for all.

Key words: critical urban theory, urban studies, spatial justice, right to the city, gentrification, public space, urban inclusion.

INTRODUCCIÓN

La teoría crítica en los estudios urbanos

La teoría crítica ha desempeñado un papel fundamental en la evolución de los estudios urbanos, proporcionando herramientas analíticas que permiten cuestionar y transformar las estructuras de poder y las dinámicas de desigualdad presentes en las ciudades. Originada en la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica se centra en dismantelar las ideologías que sustentan las injusticias sociales, políticas y económicas mediante la conjugación de las metodologías de la filosofía y la sociología marxistas para realizar la crítica social (Jay, 1989). A continuación, exploraremos cómo la teoría crítica ha sido aplicada en los estudios urbanos, destacando su contribución a la comprensión de la ciudad como un espacio de conflicto, dominación y resistencia.

En la Alemania de entreguerras, surgió la teoría crítica, con pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, quienes buscaron desarrollar una filosofía que no solo analizara la realidad, sino que también la transformara. A diferencia de las teorías tradicionales que se centraban en describir y explicar fenómenos, la teoría crítica se propuso desvelar las estructuras de poder y las ideologías que perpetúan la opresión y la dominación (Jay, 1989). Por lo tanto, este enfoque se basa en la premisa de que el conocimiento nunca es neutral: está siempre influido por relaciones de poder que deben ser expuestas y desafiadas.



Figura 1. Juego adaptado para usuarios de sillas de ruedas (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2019.)

No obstante, hoy en día la teoría crítica no refiere únicamente a la Escuela de Frankfurt, sino a cualquier postulado que busque clarificar alguna lucha social, por lo que pensadoras como Nancy Fraser (1985) señalan que la primera teoría crítica en realidad fue la de Karl Marx. Actualmente, se le llama “teoría urbana crítica” al conjunto de las teorías urbanas de izquierda posteriores a 1968, agrupando a pensadores como Henri Lefebvre, David Harvey, Manuel Castells, Peter Marcuse y los teóricos a los que influenciaron (Mendes, 2024). En su artículo sobre Brenner, Luis Mendes señala que

la teoría urbana crítica rechaza las divisiones estatales del trabajo y las formas de comprensión urbana, tecnocráticas y orientadas por y para el mercado, tal como las aplica hoy la ciencia política al servicio de un urbanismo que ya no es sólo capitalista, sino profundamente austerista y extractivista, íntimamente entrelazada en el tejido económico social urbano en cuerpos y gestos, permeando las subjetividades neoliberales individuales y colectivas (2024).

Influenciada por el marxismo, la teoría urbana crítica ve la ciudad como una expresión de las dinámicas del capitalismo. Esto incluye la manera en que el espacio urbano se organiza en función de la acumulación de capital, la especulación inmobiliaria y la segregación socioespacial que beneficia a ciertos grupos en detrimento de otros. Los teóricos urbanos críticos mencionados cuestionan la idea de que la planificación urbana y las políticas públicas sean neutrales o apolíticas, puesto que argumentan que estas prácticas suelen servir a los intereses de las élites económicas y políticas, reproduciendo desigualdades y excluyendo a las voces marginadas.

Harvey (2005) argumenta que las ciudades son un motor de acumulación capitalista. Este enfoque se puede observar en el análisis de la gentrificación, la segregación espacial, y la privatización del espacio público. La gentrificación, por ejemplo, es un proceso urbano en el que áreas anteriormente ocupadas por comunidades de bajos ingresos son “recuperadas” por las élites y transformadas en zonas de alto valor inmobiliario. Desde una perspectiva crítica, este fenómeno no es solo un cambio demográfico, sino una forma de violencia

estructural que despoja a las comunidades vulnerables de sus hogares y modos de vida. La gentrificación no solo reconfigura el espacio urbano, sino que también refuerza las relaciones de poder existentes, marginando aún más a aquellos que ya están en desventaja.

Otro rubro de análisis para la teoría crítica urbana es cómo el espacio urbano es utilizado por las élites para mantener el control social y económico. Harvey (2005) afirma que en la actualidad nos enfrentamos a un problema de “competencia abierta antes que un control monopólico” (109), por lo que el control del espacio se da de múltiples maneras y desde múltiples lados. La planificación urbana, las políticas de vivienda y el diseño del espacio público son vistos como instrumentos que pueden servir para excluir y disciplinar a ciertos grupos sociales, como los pobres, las minorías raciales y los trabajadores. Por ejemplo, la segregación espacial en las ciudades puede ser entendida como una manifestación de la dominación social y económica, pues las divisiones son el resultado de políticas de zonificación, prácticas de mercado y decisiones de planificación urbana que benefician a ciertos grupos sobre otros. En Michoacán, esto está muy presente en la caracterización de los pueblos, puesto que la mayoría concentra una sola actividad artesanal designada desde la época colonial.

DESARROLLO

Por las razones anteriores, no es gratuito que una de las preocupaciones centrales de la teoría urbana crítica sea la justicia espacial, que se refiere a la equidad en la distribución de recursos, servicios y oportunidades en la ciudad. De ahí que el concepto de derecho a la ciudad sea tan importante para estos teóricos. Además, por esta postura social, la teoría crítica urbana no se limita a un análisis pasivo de la ciudad, sino que también busca formas de resistencia y transformación, puesto que promueve la idea de que los movimientos sociales y las luchas urbanas pueden desafiar y cambiar las estructuras de poder que moldean el espacio urbano (Etxabe, 2022).

Cabe aclarar que, aunque la teoría crítica ha ofrecido valiosas herramientas para el análisis urbano, también enfrenta desafíos y limitaciones. Entre ellos, su tendencia a centrarse en la crítica sin ofrecer soluciones concretas. Mientras que la teoría crítica es eficaz para desvelar las injusticias y las estructuras de poder, a menudo es menos

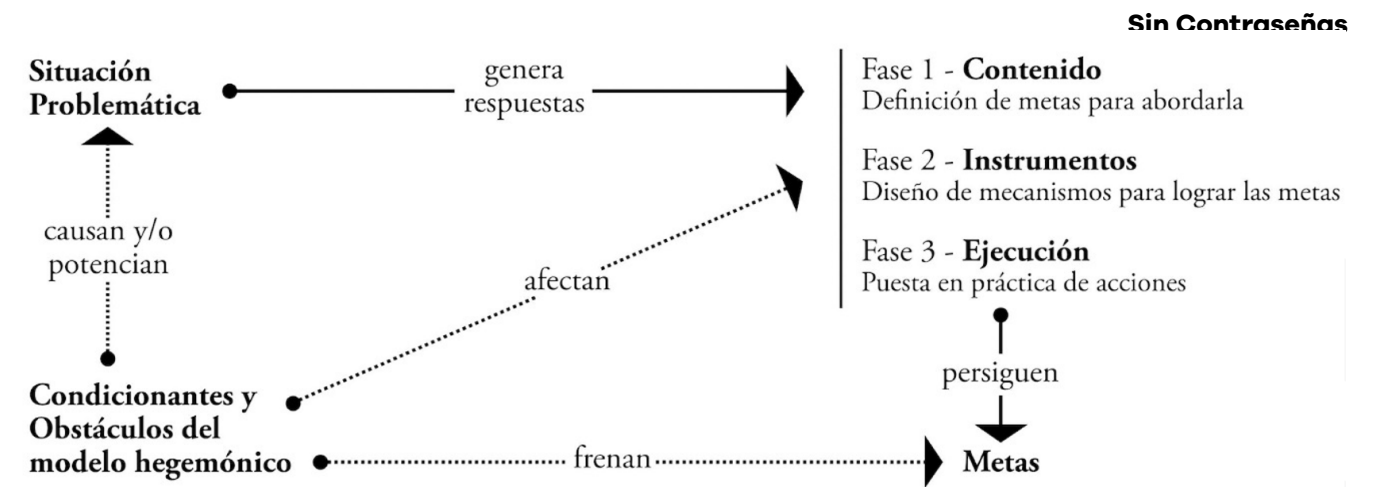


Figura 2. Este diagrama de Ion Etxabe busca representar cómo los gobiernos generan contradicciones al responder a problemáticas de índole urbana. (EURE, 2021)

clara en cuanto a cómo se pueden transformar estas realidades. Además, la teoría crítica ha sido acusada de ser demasiado abstracta y distante de las experiencias cotidianas de las personas en las ciudades. Para ser verdaderamente transformadora, la teoría crítica debe ser capaz de conectar sus análisis con las luchas reales de las comunidades urbanas, proporcionando no solo una crítica del presente, sino también una visión de un futuro alternativo.

La teoría crítica ha enriquecido profundamente los estudios urbanos, proporcionando un marco para entender la ciudad como un espacio de conflicto, dominación y resistencia. A través de su enfoque en las estructuras de poder y las ideologías que configuran el espacio urbano, la teoría crítica permite un análisis más profundo de las dinámicas urbanas y ofrece la posibilidad de imaginar y luchar por ciudades más justas y equitativas. Aunque enfrenta desafíos, sigue siendo una herramienta indispensable para aquellos que buscan transformar las ciudades en espacios de liberación en lugar de dominación.

La inclusión en las ciudades es un tema central en el desarrollo urbano contemporáneo, ya que las ciudades son no solo centros económicos, sino también espacios donde se manifiestan y a menudo se amplifican las desigualdades sociales. Se refiere a la creación de entornos en los que todas las personas, independientemente de su género, raza, clase social, discapacidad, o identidad, tengan acceso equitativo a los recursos, oportunidades y servicios urbanos.

La teoría crítica urbana “insiste en que es posible otra forma de urbanización, más democrática, socialmente justa y sostenible, incluso si tales posibilidades están siendo suprimidas actualmente a través de acuerdos institucionales, prácticas e ideologías hegemónicas dominantes del capitalismo neoliberal y financiarizado” (Mendes, 2024). Los críticos están conscientes de que las ciudades modernas son una paradoja de progreso y exclusión. Por un lado, ofrecen oportunidades para el crecimiento económico, la innovación, y la movilidad social; por otro, son también escenarios donde se manifiestan con mayor claridad las desigualdades sociales, económicas y espaciales. Por ende, el reto de la inclusión urbana radica en revertir estas dinámicas excluyentes y en garantizar que las ciudades se desarrollen de manera que todos sus habitantes puedan disfrutar de sus beneficios. Esto requiere un enfoque integral que considere tanto las dimensiones físicas del espacio urbano como las barreras sociales y económicas que impiden la plena participación de todas las personas.

Las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en la promoción de la inclusión en las ciudades. Un enfoque inclusivo en la política urbana implica la adopción de medidas que aseguren el acceso equitativo a “servicios urbanos básicos asequibles, fiables y seguros, como el uso del suelo, la vivienda, agua y saneamiento, energía y transporte”, puesto que la calidad de vida de los residentes urbanos depende del acceso a ellos (Beard, Mahedra y Westphal, 2017, 5). Además, es crucial que estas políticas sean diseñadas y aplicadas de manera que beneficien a todos los sectores de la sociedad, especialmente a los más vulnerables.

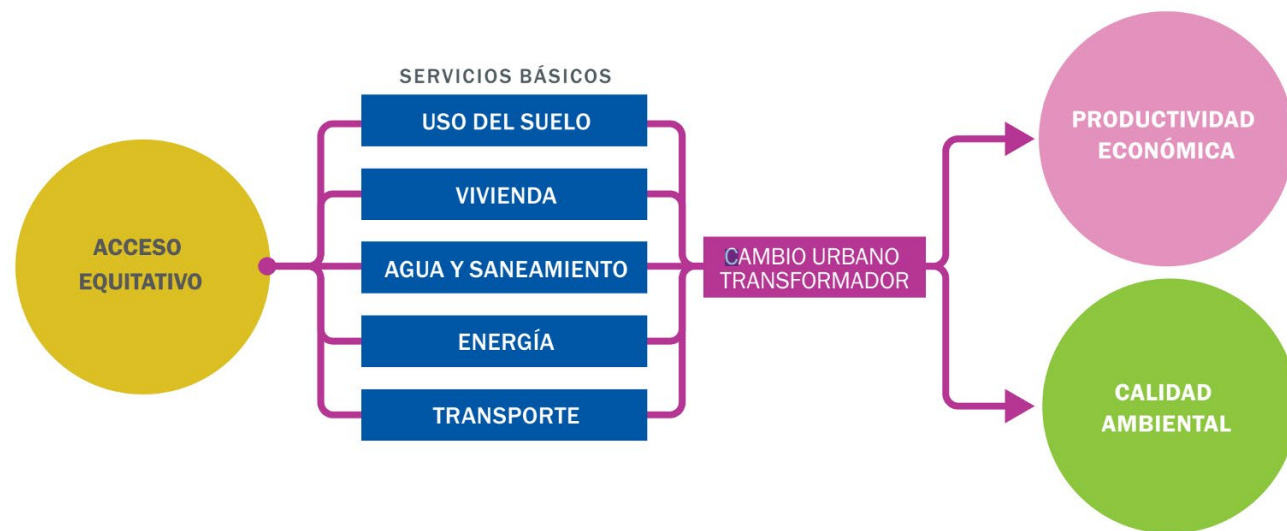


Figura 3. El acceso equitativo como punto de entrada a las ciudades sostenibles (Beard, Mahedra y Westphal, 2017, 4)

El diseño urbano inclusivo es otro pilar fundamental para la creación de ciudades equitativas. Este enfoque se basa en la idea de que el entorno construido puede facilitar o dificultar la inclusión social, y que un diseño consciente puede ayudar a superar las barreras que enfrentan los grupos marginados (Cumbre Mundial de Líderes Locales y Regionales, 2019). Por esta razón, debe considerar las necesidades de las personas que tradicionalmente han sido marginadas en el desarrollo urbano, como las mujeres, los niños, las personas con discapacidades, los ancianos y las personas LGBTQ+. Esto implica diseñar espacios públicos seguros, accesibles y acogedores para todos, así como fomentar la participación de estos grupos en los procesos de toma de decisiones urbanas. También debe considerar la diversidad cultural y social de las comunidades. Esto implica la creación de espacios que reflejen y celebren la identidad y la historia de las comunidades locales, en lugar de imponer modelos de desarrollo homogéneos que puedan alienar a ciertos grupos. La inclusión cultural en el diseño urbano es esencial para construir ciudades que sean verdaderamente acogedoras para todos sus habitantes (UNESCO, 2017, 22-23).

Además, la participación ciudadana debe ser inclusiva y accesible, lo que significa que los procesos de consulta y decisión deben estar diseñados para ser comprensibles y abiertos a todas las personas, independientemente de su nivel educativo, su idioma o su capacidad física. Esto puede implicar la organización de reuniones comunitarias en diferentes idiomas,

el proporcionar información en formatos accesibles y la creación de mecanismos de participación en línea para aquellos que no pueden asistir a eventos en persona. Igualmente, es importante que la participación ciudadana no se limite a una consulta simbólica, sino que tenga un impacto real en las decisiones urbanas. Lo anterior requiere un compromiso por parte de los gobiernos y las autoridades locales para implementar las ideas y demandas de la comunidad con el propósito de rendir cuentas de sus decisiones.

Si bien los desafíos son significativos, las oportunidades para avanzar hacia una urbanización inclusiva son igualmente grandes. Al centrarse en la inclusión, las ciudades no solo pueden mejorar la calidad de vida de sus habitantes más vulnerables, sino que también pueden convertirse en motores de equidad, justicia social y desarrollo sostenible. La construcción de ciudades verdaderamente inclusivas es, en última instancia, un proyecto colectivo que requiere el compromiso y la colaboración de todos los actores involucrados, desde los gobiernos y las organizaciones hasta los ciudadanos mismos.

CONCLUSIÓN

Defensa y resistencias en el espacio público

El espacio público es, por naturaleza, un escenario de interacción social donde se entrelazan las diversas dinámicas de poder, conflicto y resistencia. La defensa y disensión del espacio público no solo implica una lucha por su preservación, sino una afirmación de derechos y una oposición a las fuerzas que buscan excluir, oprimir y controlar. Históricamente, ha sido un sitio de disputa y control, "un bien común sustancial de la ciudad, es disputado entre su reproducción como valorización del capital y como uso para la realización de la vida social" (González, 2019, 113). Por esta razón, los gobiernos, las élites económicas y otros actores poderosos moldean estos espacios de acuerdo con sus intereses, utilizando la planificación urbana, la legislación y la fuerza policial para mantener el orden y el control. Jordi Borja (2013) apunta que:

El espacio público ciudadano no lo crean ni los gobiernos ni los diseñadores, es una conquista ciudadana. Espacios monofuncionales (los viarios circulatorios, por ejemplo), espacios monopolizados por las instituciones políticas, espacios vacíos o de escaso uso social, aunque sean de diseño, espacios privatizados o controlados en nombre de la seguridad... no son espacios públicos. Lo serán si se los apropia la ciudadanía.

Este control se manifiesta en la privatización del espacio público, la militarización de zonas urbanas y las políticas que restringen el uso de estos espacios por parte de ciertos grupos sociales, como las personas en situación de calle, los manifestantes y las minorías. La defensa del espacio público es, por lo tanto, una lucha contra esta apropiación y control por parte de los poderosos.

La resistencia a la privatización, por ejemplo, es una respuesta a los intentos de convertir los espacios públicos en lugares exclusivos, accesibles solo a aquellos que pueden pagar por ellos. Este fenómeno se observa en la creación de parques privados, centros comerciales y áreas residenciales cerradas, donde el acceso está limitado por barreras físicas y económicas (González, 2019, 114). La resistencia en el espacio público se ha materializado históricamente a través de la aprobación de este. Un ejemplo de ello son los movimientos sociales y protestas,

ya que a través de "las intervenciones se autogeneran mejores condiciones de vida y ejercen su ciudadanía cultural, su sentido de pertenencia y comunidad en el tejido social que los implica" (Morales-Vargas, 2020, 62). Estos movimientos utilizan el espacio público como un medio para visibilizar sus demandas y presionar por el cambio. Las protestas en plazas, marchas en calles y ocupaciones de edificios públicos son formas de resistencia que no solo buscan influir en las políticas, sino también reconfigurar el significado del espacio público como un lugar de encuentro y expresión democrática. De esta manera, las calles y plazas se transforman en lugares de lucha donde se disputan las narrativas de poder y se construyen colectivamente nuevas formas de ciudadanía y justicia social.

Además de las manifestaciones y protestas, la resistencia en el espacio público también se expresa a través de la cultura y los símbolos. Estas expresiones culturales transforman el espacio público en un lugar de memoria y de lucha por el reconocimiento de las identidades y las historias marginadas. Un ejemplo de resistencia simbólica es el derribo de estatuas que glorifican figuras históricas vinculadas con la colonización, la esclavitud y otras formas de opresión. Estas acciones desafían el pasado y reconfiguran el espacio público como un lugar de resistencia y reimaginación colectiva. El arte urbano, como el grafiti y los murales, también juega un papel importante en la resistencia cultural. Estas formas de expresión transforman el espacio público en un lienzo para la protesta, la crítica y la afirmación de identidades. En muchas ciudades, los murales que denuncian la violencia de género, el racismo o la injusticia social se han convertido en puntos de referencia para las comunidades, recordando la importancia de la resistencia y la lucha continua por los derechos.

El espacio público es un campo de batalla donde se desarrollan las luchas por la justicia, la igualdad y la libertad. La defensa y resistencia en estos espacios son manifestaciones cruciales de poder popular y de oposición a las fuerzas que buscan controlar y excluir. Ya sea a través de protestas, ocupaciones, defensa contra la represión, o intervenciones culturales, la resistencia en el espacio público redefine estos lugares como sitios de encuentro, expresión y transformación social. La lucha por un espacio público verdaderamente inclusivo y democrático es, en última instancia, una lucha por el derecho a la ciudad y por una sociedad más justa y equitativa.



Figura 4. Graffiti en Colombia (Jahfrann, 2021)

REFERENCIAS

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (24 de octubre de 2019). Experiencia Destacada 32. <https://www.edcities.org/experiencia-destacada-32/>
- Beard, V., Mahedra, A. y Westphal, M. (2017). Hacia una Ciudad más Equitativa: Desafíos y Oportunidades. World Resources Institute. <https://es.wri.org/sites/default/files/towards-more-equal-city-spanish.pdf>
- Borja Sebastià, J. (2013). Espacio público y resistencia social. Blog del Máster oficial de Ciudad y Urbanismo. Universitat Oberta de Catalunya. <https://blogs.uoc.edu/ciudad/espacio-publico-y-resistencia-social/>
- Cumbre Mundial de Líderes Locales y Regionales. (2019). Ciudades inclusivas y Accesibles. #CitiesAreListening. Eje del Cabildo Público. https://www.uclg.org/sites/default/files/ciudades_inclusivas_y_accesibles_documento_de_politica.pdf
- Etxabe, I. (2022). De la contradicción a la alternativa: la teoría urbana crítica como base para una investigación empírica en torno al derecho a la vivienda en el Área Metropolitana de Bilbao. EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 48, 143. <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/EURE.48.143.02>
- Fraser, N. (1985). What's Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and Gender. New German Critique. Special Issue on Jurgen Habermas, 35, 97-131. Duke University Press.
- FUNDAR (2014). Control del espacio público. Informe sobre retrocesos en las libertades de expresión y reunión en el actual gobierno.

https://www.fundar.org.mx/mexico/pdf/INFORME_Protesta%20Final.pdf

- González Luna, F. (2019). Ciudad y espacio público: algunas notas sobre su disputa. Tlalli. Revista de Investigación en Geografía, 1 (1), 103-117. doi.org/10.22201/ffyl.26832275e.2019.1.387
- Harvey, D. (2005). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Harvey, D. (s.f.). El derecho a la ciudad. New Left Review. <https://newleftreview.es/issues/53/articles/david-harvey-el-derecho-a-la-ciudad.pdf>
- Jay, M. (1989). La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt. Taurus.
- Mendes, L. (23 de junio de 2024). La teoría urbana crítica en el pensamiento del Neil Brenner. Crítica urbana, 32. <https://criticaurbana.com/la-teoria-urbana-critica-en-el-pensamiento-de-neil-brenner#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20urbana%20cr%C3%ADtica%20insiste,dominantes%20del%20capitalismo%20neoliberal%20y>
- Morales-Vargas, M. de Lourdes. (2020). Relatos a la espera. Muralismo urbano en los espacios públicos de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. LiminaR, vol.18 núm.1, ene./jun. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272020000100061
- Ojeda-Revah, L. (2021). Equidad en el acceso a las áreas verdes urbanas en México: revisión de literatura. Sociedad y ambiente, 24. <https://revistas.ecosur.mx/sociedadambiente/index.php/sya/article/view/2341>
- UNESCO (2017). Cultura: Futuro urbano. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/



UNIVIM
UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN

VISITA LA BIBLIOTECA DE LA UNIVIM Y ACCEDER AL CONOCIMIENTO QUE TE LLEVARÁ AL SIGUIENTE NIVEL CON NUESTRAS PUBLICACIONES DIGITALES.

¡EL FUTURO DEL APRENDIZAJE ESTÁ A UN CLIC DE DISTANCIA!



www.univim.edu.mx



Universidad Virtual
del Estado de Michoacán
GOBIERNO DE MICHOACÁN



MICHOACÁN ES
MEJOR



Lenguaje, política y disidencia sexogenérica:

La importancia de expresarnos correctamente

Escrito por
Luis Enrique Lugo García
lenriquelugog@gmail.com

Sin Contraseñas

RESUMEN

Este ensayo analiza la diferencia entre diversidad y disidencia sexual. Igualmente, se revisan los conceptos de sexo biológico, género y orientación sexual, que a menudo se utilizan indistintamente, pero representan aspectos distintos de la identidad. Finalmente, exploraremos las diferentes identidades que integran la comunidad LGBTQ+ a fin de reflexionar sobre cómo estas identidades, aunque unidas en la lucha por la igualdad, también enfrentan sus propias particularidades y desafíos. Este enfoque ayuda a comprender cómo la disidencia amplía el espectro de experiencias al mismo tiempo que desafía las normas establecidas que muchas veces limitan la expresión y la libertad personal.

Palabras clave: diversidad sexual, disidencia sexual, sexo biológico, género, orientación sexual, comunidad LGBTQ+.

ABSTRACT

This essay analyzes the difference between sexual diversity and sexual dissidence. It also reviews the concepts of biological sex, gender, and sexual orientation, which are often used interchangeably but actually represent distinct aspects of identity. Finally, we explore the different identities that make up the LGBTQ+ community in order to reflect on how these identities, while united in the struggle for equality, also face their own particularities and challenges. This approach helps us understand how dissidence broadens the spectrum of experiences while also challenging established norms that often restrict personal expression and freedom.

Key words: sexual diversity, sexual dissidence, biological sex, gender, sexual orientation, LGBTQ+ community.

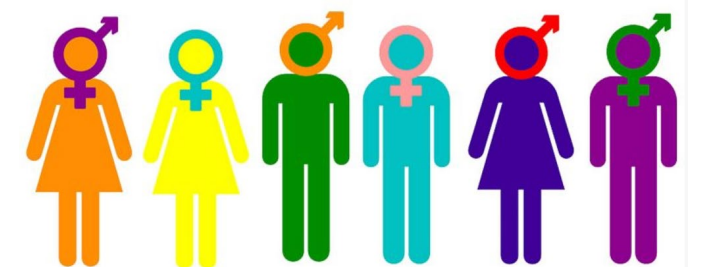
INTRODUCCIÓN

El lenguaje es político. Esto quiere decir que a través de él construimos y formamos el mundo que habitamos; debido a esto, los términos y palabras que empleamos para designar a la realidad no son una simple conjunción de artículos, sujetos, verbos y predicados, sino que implican una visión del mundo particular, la cual, a menudo, es reflejo de quien la enuncia. El lenguaje es la forma a través de la cual comunicamos nuestro entendimiento, prejuicios y sesgos incluidos.

A menudo se menciona que actualmente comunicarse con una persona de la comunidad LGBTQ+ es como caminar sobre cristal; esta visión es pesimista, particularmente cuando podemos entenderlo como una oportunidad para ejercitar el uso del lenguaje incluyente y, sobre todo, respetuoso de la dignidad humana, la identidad y la expresión de género.

La capacidad performativa de las prácticas, a la vez constitutivas y constituyentes del magma de significaciones, sólo se entiende a partir de una determinada concepción del lenguaje. En primer lugar, el lenguaje como campo de significación es entendido como un flujo en perpetua transformación. (Sabsay, s.f., 8)

En la teoría queer y los estudios de género, la precisión en el uso del lenguaje es fundamental para la claridad académica y para evitar malentendidos que puedan perpetuar ideas erróneas o dañinas: cada identidad dentro del espectro LGBTQ+ tiene su propio conjunto de términos y definiciones, por lo que usarlos correctamente es una forma de reconocer y respetar la individualidad y la experiencia de cada persona; igualmente, **no utilizar los términos adecuados, particularmente cuando son solicitados por personas de la comunidad LGBTQ+, implica una negativa a reconocer su identidad y expresión.**



DESARROLLO

Empezamos por la diferencia entre disidencia y diversidad sexual. La diversidad sexual se refiere a la variedad de orientaciones sexuales e identidades de género que existen en la sociedad. Incluye, pero no se limita a, heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, asexualidad, y las identidades de género como cisgénero, transgénero, género no binario, entre otras. El concepto de diversidad sexual busca reconocer y valorar la pluralidad de experiencias y formas de ser, promoviendo la inclusión y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género. Suele centrarse en la aceptación y visibilidad de las diferentes identidades sexuales y de género, enfatizando la igualdad de derechos y la no discriminación, por lo que celebraciones como el “día internacional contra la homofobia, la transfobia y la bifobia” son expresiones que fomentan y reivindican la diversidad sexual, ya que buscan concienciar sobre la necesidad de respetar todas las orientaciones sexuales e identidades de género.

Por otra parte, la disidencia sexual se refiere a las prácticas y teorías que cuestionan y desafían las normas y expectativas sociales predominantes sobre la sexualidad y el género e implica una postura crítica hacia el sistema heteronormativo y binario de género. Más allá de la aceptación, la disidencia sexual busca transformar y subvertir las estructuras de poder que regulan y controlan la sexualidad y el género, por lo que se trata de una postura activa de resistencia y cambio social. La disidencia pone énfasis en la crítica de las normas heterosexuales y patriarcales, proponiendo nuevas formas de entender y vivir la sexualidad y el género que no estén restringidas por las convenciones sociales. Movimientos y activismos que cuestionan la normatividad heterosexista, como las manifestaciones queer que desafían las fronteras de género y sexualidad, o la obra de teóricos y teóricas que problematizan las categorías fijas de identidad son expresiones de disidencia sexual.

De manera concreta, mientras que la diversidad sexual se centra en la aceptación y visibilidad de una amplia gama de identidades y orientaciones, la disidencia sexual implica una crítica y resistencia activa contra las normas y estructuras que restringen y controlan la expresión de la sexualidad y el género. Ambos conceptos son cruciales para comprender y avanzar en el campo de los estudios de género y la teoría queer.



Figura 1. La bandera del progreso (progress pride flag), da visibilidad y representación a las identidades queer, no-binaria y trans. Kennedy, M. (2023).

Algunas de las categorías que pueden resultar confusas son las de sexo biológico, género y orientación sexual, las cuales en realidad designan cosas completamente diferentes. A continuación, definiremos de manera general estos términos. El sexo biológico se refiere a las características físicas y fisiológicas con las que nace una persona y que se utilizan para clasificarla como masculina, femenina o intersexual. Estas características incluyen cromosomas, hormonas, órganos sexuales internos y externos, y otras diferencias anatómicas y genéticas. Tradicionalmente, el sexo biológico se ha visto como binario (masculino o femenino), pero la realidad es más compleja: algunas personas nacen con características sexuales que no encajan en las típicas definiciones de masculino o femenino, lo cual se denomina intersexualidad. Esto puede incluir una variación en los cromosomas o en la apariencia de los genitales.

El género, por su parte, es un constructo social y cultural que se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. A diferencia del sexo biológico, el género no se basa en características físicas sino en una combinación de factores socioculturales y psicológicos; es a esto a lo que nos referimos cuando decimos que el género es una construcción social. La identidad de género es la percepción individual de una persona sobre su propio género, que puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer. Las identidades de género pueden ser cisgénero, cuando hay congruencia entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género, o transgénero, cuando hay incongruencia entre estos. Además, existen identidades no binarias (es decir, que no se ajustan a las categorías tradicionales de masculino y femenino) como género fluido, agénero, bigénero, entre otras.

El género también se manifiesta a través de la expresión de género, que incluye cómo una persona se presenta y se comporta en función de su identidad. Esto puede abarcar la elección de ropa, peinados, manera de hablar, y otros comportamientos que la sociedad asocia con ser masculino, femenino, o cualquier otra identidad de género; como se puede observar esta categoría es bastante abstracta y sujeta a convenciones sociales. La orientación sexual, por su parte, se refiere a la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva que una persona siente hacia otras. Esta atracción puede estar dirigida hacia personas del mismo género, de un género diferente, de múltiples géneros, o no estar dirigida hacia ningún género en particular.

Las principales orientaciones sexuales incluyen la heterosexualidad (atracción hacia personas del género opuesto), la homosexualidad (atracción hacia personas del mismo género), y la bisexualidad (atracción hacia personas de más de un género). Sin embargo, también existen otras orientaciones como la pansexualidad (atracción hacia personas sin importar su género), la asexualidad (ausencia de atracción sexual), y la demisexualidad (atracción sexual solo después de establecer una conexión emocional fuerte). Es importante reconocer que la orientación sexual es una parte integral de la identidad de una persona y puede ser fluida, cambiando a lo largo del tiempo. En el siguiente tema exploraremos las identidades que integran a la comunidad LGBTQ+ a profundidad.

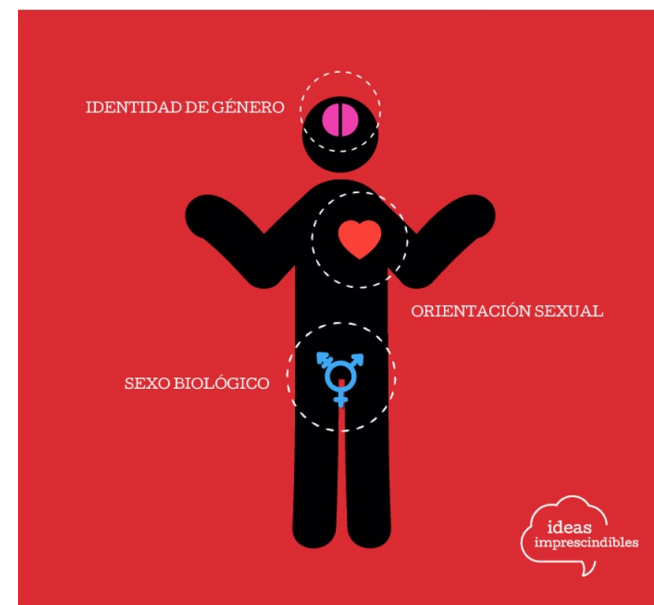


Figura 2. Identidad de género, orientación sexual y sexo biológico. (Ideas imprescindibles, s.f.). Guía para no perderse en la diversidad sexual.

Las identidades y expresiones mencionadas anteriormente conforman a la “comunidad LGBTQ+”, un grupo diverso de personas que comparten experiencias comunes relacionadas con sus orientaciones sexuales, identidades de género y/o características sexuales que difieren de las normas heteronormativas y cisonormativas predominantes. La palabra “comunidad” no implica que todas las personas LGBTQ+ tengan experiencias idénticas o que formen un grupo homogéneo. Más bien, subraya un sentido de pertenencia y solidaridad basado en la lucha compartida por el reconocimiento, los derechos y la igualdad (Ruiz y Natzahuatza, 2023).

De esta manera, la comunidad LGBTQ+ abarca una variedad de identidades y experiencias que pueden diferir significativamente entre sí. A pesar de estas diferencias, la comunidad se une en la búsqueda de una sociedad más inclusiva y justa, donde todas las personas sean respetadas y valoradas por quienes son. A continuación, exploraremos qué significa cada una de las letras que dan nombre a la comunidad.

L: Lesbiana. Una lesbiana es una mujer que se siente atraída romántica, emocional y/o sexualmente hacia otras mujeres. Las lesbianas pueden experimentar su identidad de diversas maneras y tener diferentes formas de expresarse y relacionarse. El término no solo se refiere a la orientación sexual, sino también a una identidad cultural y social.

G: Gay. El término gay generalmente se refiere a hombres que se sienten atraídos romántica, emocional y/o sexualmente hacia otros hombres. Sin embargo, también puede ser utilizado de manera inclusiva para describir a cualquier persona que se siente atraída hacia personas del mismo género. Al igual que el término lesbiana, gay puede conllevar una identidad cultural y comunitaria además de la orientación sexual.

B: Bisexual. Una persona bisexual siente atracción romántica, emocional y/o sexual hacia más de un género. Esto no necesariamente implica una atracción igual hacia todos los géneros, sino que puede variar en intensidad y expresión. La bisexualidad desafía la dicotomía de atracción exclusiva hacia un solo género y aboga por el reconocimiento de una mayor diversidad en las orientaciones sexuales.

T: Transgénero. El término transgénero describe a personas cuya identidad de género no coincide con el sexo que se les asignó al nacer. Esto puede incluir a hombres trans (personas asignadas como mujeres al nacer pero que se identifican y viven como hombres), mujeres trans (personas asignadas como hombres al nacer pero que se identifican y viven como mujeres), y personas de género no binario (aquellas que no se identifican exclusivamente como hombres o mujeres). La identidad transgénero es independiente de la orientación sexual, es decir, una persona trans puede ser heterosexual, gay, bisexual, etc.

I: Intersexual. Las personas intersexuales nacen con características sexuales físicas (como cromosomas, gónadas o genitales) que no encajan en las típicas definiciones de masculino o femenino. La intersexualidad puede manifestarse de muchas formas y no todas las personas intersexuales se identifican de la misma manera. La comunidad intersexual aboga por el derecho a la integridad corporal y la autodeterminación, rechazando las intervenciones médicas innecesarias en los cuerpos intersexuales sin el consentimiento informado de la persona afectada.

Q: Queer. El término queer es un término inclusivo y paraguas que se refiere a las identidades y experiencias que desafían las normas heteronormativas y cisonormativas. La primera acepción del término queer, según Jeffrey Weeks (2012) significa extraño, raro, peculiar. Históricamente, "queer" era un término despectivo, pero ha sido reapropiado por muchas personas como una expresión de orgullo y resistencia. Queer puede describir a alguien cuya orientación sexual o identidad de género no encaja en las categorías tradicionales, o a alguien que se siente alineado con la teoría queer y los movimientos de disidencia sexual.

+: El "+" en LGBTIQ+ reconoce que hay muchas más identidades y experiencias que las mencionadas explícitamente en el acrónimo. Esto incluye, pero no se limita a, pansexuales, asexuales, demisexuales, agéneros, género fluido, entre otras. El uso del "+" subraya el compromiso con la inclusividad y el reconocimiento de la diversidad dentro de la comunidad.

CONCLUSIÓN

La comunidad LGBTIQ+ es un grupo diverso y multifacético que une a personas con diferentes orientaciones sexuales, identidades de género y características sexuales bajo una bandera común de respeto, derechos y visibilidad. Entender y respetar las diversas identidades que conforman esta comunidad es fundamental para promover la igualdad y la justicia social. Esta comunidad está en constante crecimiento, permitiendo la inclusión de nuevas expresiones e identidades, al tiempo que se desarrollan y emergen como reflejo de la cultura y el tiempo en el que vivimos.

El lenguaje no es solo una herramienta de comunicación; es también un medio poderoso para la construcción de la identidad; el uso de términos precisos y respetuosos es crucial, ya que el lenguaje refleja y perpetúa las relaciones de poder y las estructuras sociales. El lenguaje ayuda a definir y dar sentido a nuestra experiencia del mundo, por lo que las palabras que utilizamos para describir identidades de género y orientaciones sexuales reflejan nuestra comprensión de estas categorías, al mismo tiempo que moldean cómo son percibidas y vividas por las personas.

REFERENCIAS

- Giselle Nélica, S. (2021). Consideraciones sobre la diversidad sexual y la disidencia. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/219>
- González Ortuño, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. Raíz diversa, 3 (5). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160630033827/8._Teorias_de_la_disidencia_sexual._-Gabriela_Gonzalez_Ortuno.pdf
- Ideas imprescindibles (s.f.). Guía para no perderse en la diversidad sexual. <https://www.ideasimprescindibles.es/guia-diversidad-sexual/>
- Kennedy, M. (2023). Intersex-inclusive progress pride flag at the Smithsonian. Cooper Hewitt. <https://www.cooperhewitt.org/2023/06/20/intersex-inclusive-progress-pride-flag-at-the-smithsonian/>
- Luis Ruiz, L. y Natzahuatza, A. (2023) Resistencia queer, abrazo grupal. Penguin Random House.
- Mérida Jiménez, R. (2006) Estudios queer y sexualidades transgresoras. Universidad de Puerto Rico. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119246/EB18_N152_P69-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sabsay, L. Políticas de lo performativo: lenguaje, teoría queer y subjetividad. III Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/politicas-de-lo-performativo-lenguaje-teoria-queer-y-subjetividad.pdf>
- Suárez Cabrera, J. M. (2016). Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. SEGOB / Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Weeks, J. (2012). El lenguaje de la sexualidad. Editorial ciudad.



La aspirina:

descubriendo sus raíces naturales, su síntesis y sus beneficios

Escrito por
Dr. Martín Alonso Lerma Herrera
 martin.lerma@umich.mx
Dr. David Calderón Rangel
 david.calderon@ugto.mx

RESUMEN

La aspirina es un fármaco que tiene como principio activo el ácido acetilsalicílico, el cual tiene sus raíces en compuestos naturales como la salicina, extraída de la corteza del sauce blanco (*Salix alba*). Desde tiempos ancestrales, esta planta fue utilizada por civilizaciones antiguas para tratar dolores y fiebre debido a sus propiedades curativas. En el siglo XIX, científicos como Félix Hoffmann sintetizaron el ácido acetilsalicílico, reduciendo los efectos secundarios gastrointestinales asociados con el ácido salicílico puro. Hoy en día, la aspirina se utiliza ampliamente como analgésico, antipirético, antiinflamatorio y agente antitrombótico, destacando su papel en la prevención de enfermedades cardiovasculares. Su estudio no solo permite entender los avances farmacológicos, sino también las posibles aplicaciones futuras.

Palabras clave: aspirina, ácido acetilsalicílico, ácido salicílico, propiedades medicinales.

ABSTRACT

Aspirin is a medication rooted in natural compounds like salicin, found in the bark of the white willow tree (*Salix alba*). For centuries, ancient civilizations relied on this plant to alleviate pain and reduce fevers due to its healing properties. In the 19th century, scientists such as Félix Hoffmann developed the more stable form, the acetylsalicylic acid, that minimizing the gastrointestinal side effects associated with pure salicylic acid. Today, aspirin is widely used as a pain reliever, fever reducer, anti-inflammatory, and blood-thinning agent, playing a key role in preventing cardiovascular diseases. Its study not only highlights advancements in pharmacology but also opens doors for exploring future applications.

Keywords: aspirin, acetylsalicylic acid, salicylic acid, medicinal properties.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos ancestrales, la humanidad ha recurrido al uso de diversas plantas y recursos naturales con fines medicinales en busca de alivio para malestares físicos. El conocimiento de las propiedades farmacológicas de las plantas era totalmente empírico. Con el paso de los años y con el avance en investigación y tecnológico, hoy en día es posible identificar cada componente de las plantas y determinar sus propiedades farmacológicas.

Sin Contraseñas

Entre los remedios ancestrales, uno de los más destacados era el uso de la corteza u hojas del sauce blanco (*Salix alba*) para tratar dolores y fiebre; sus características curativas eran atribuidas a la salicina, compuesto activo del sauce y precursor del principio activo del popular medicamento Aspirina®.

La aspirina es la forma moderna y comercial del fármaco que se atribuye a los avances científicos del siglo XIX. En esta exploración, indagaremos en la historia y orígenes naturales de la aspirina, sus beneficios terapéuticos, su síntesis y evolución a lo largo de la historia, revelando cómo ha pasado de ser un remedio natural a un fármaco esencial en la medicina moderna, con más de un siglo de uso en todo el mundo (Morejón et al., 2008).

DESARROLLO

Para la elaboración de este artículo, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura en bases de datos como Scopus, Web of Science, Google Scholar y SciFinder, utilizando palabras clave como "ácido acetilsalicílico", "antiinflamatorio" y "aspirina". Se seleccionaron artículos publicados entre los años 2003 y 2024.

Orígenes naturales de la aspirina

La aspirina tiene sus raíces en extractos de plantas que contienen salicilatos, usados medicinalmente desde hace miles de años. El sauce blanco (*Salix alba*) y la reina de los prados (*Filipendula ulmaria*) fueron utilizados por civilizaciones antiguas para tratar dolores y fiebres.

En una primera instancia, Henry Leroux aisló por primera vez la salicina en forma cristalina a partir de un extracto de la corteza de sauce. Posteriormente, Raffaele Piria transformó la salicina en ácido salicílico. No obstante, ambos compuestos causaban irritación gastrointestinal, lo que limitaba su aplicación clínica.

Para superar esta limitación, Félix Hoffmann sintetizó el ácido acetilsalicílico, una forma más estable y tolerable, que se convirtió en el principio activo de la Aspirina® (Lichterman, 2004; Montinari et al., 2019). En la figura 1, se muestra una representación de la síntesis de la aspirina.

El fármaco aspirina es el resultado de evolución tecnológica, de ser un remedio natural a convertirse en un fármaco esencial en la medicina moderna, con más de un siglo de uso en todo el mundo.

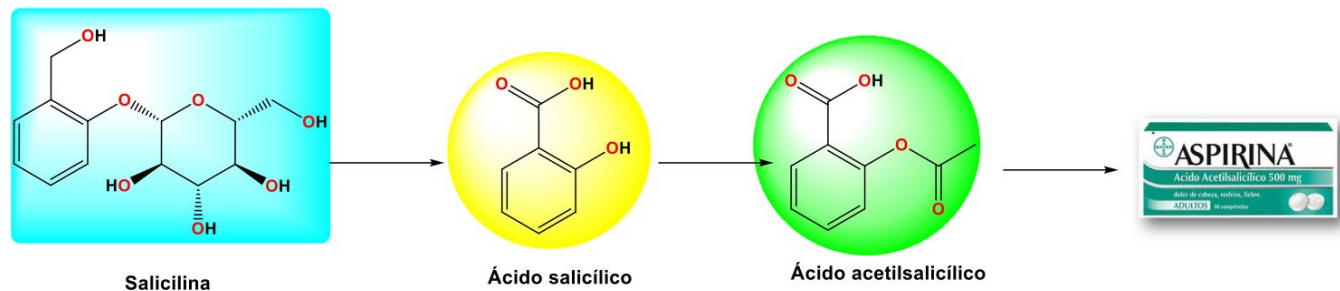


Figura 1. Transformación de la salicina en el ácido salicílico (Montinari et al., 2019).

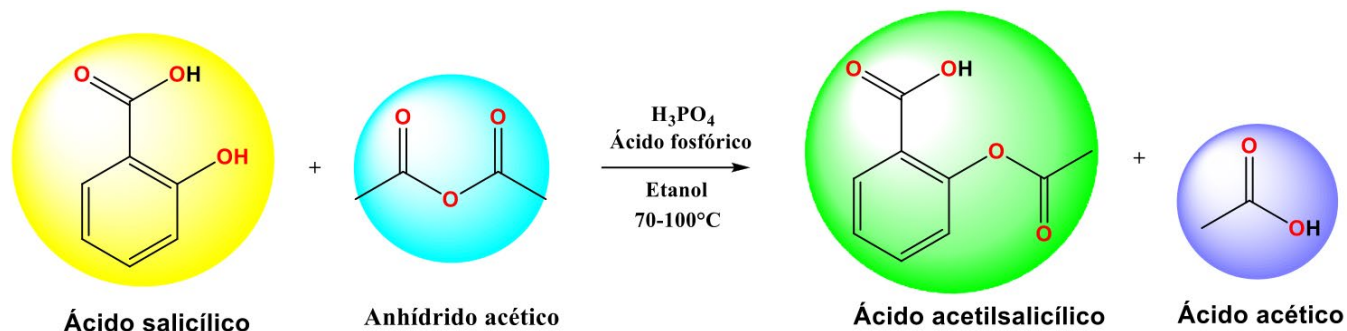


Figura 2. Síntesis del ácido acetilsalicílico (Kontovas et al., 2023).

Síntesis de aspirina a nivel industrial

En 1860, la acetilación era el método químico preferido para lograr este objetivo, por lo que los investigadores experimentaron con la acetilación del ácido salicílico con diferentes resultados. De manera sencilla, la acetilación consiste en funcionalizar la molécula de ácido salicílico con un grupo acetilo. Esta funcionalización confiere a la molécula una mayor estabilidad química, reduce su carácter irritante y en muchos casos facilita su purificación. Utilizando este mismo principio, los químicos de la empresa Farbenfabriken Bayer, en Alemania, lograron sintetizar industrialmente el ácido acetilsalicílico a partir de ácido salicílico y anhídrido acético, obteniendo un producto químicamente estable y de alta pureza (Kontovas et al., 2023), como se muestra en la figura 2.

La aspirina es ampliamente reconocida por su capacidad analgésica, antipirética y antiinflamatoria. Además, sus propiedades antitrombóticas la han convertido en un fármaco esencial para la prevención de enfermedades cardiovasculares y accidentes cerebrovasculares. Su eficacia en dosis bajas

para la prevención secundaria de infartos y derrames cerebrales está bien documentada. Además, en ensayos del Reino Unido y de Estados Unidos, el uso prolongado de aspirina se asocia con una reducción del riesgo de cáncer colorrectal (Elwood et al., 2009).

Metabolismo y mecanismo de acción

Después de la administración oral de la aspirina, el ácido acetilsalicílico se disuelve en los líquidos gástricos y es absorbido en el intestino, donde pasa al torrente sanguíneo. Una vez en circulación, el ácido acetilsalicílico es rápidamente hidrolizado por enzimas esterasas presentes en el plasma y en el hígado, convirtiéndose en ácido salicílico, su principal metabolito activo responsable de los efectos farmacológicos. En este caso, la hidrólisis es el proceso mediante el cual una molécula se divide en dos mediante la incorporación de una molécula de agua. Puede imaginarse como si el agua actuara como unas tijeras químicas, rompiendo enlaces específicos y generando nuevos compuestos.

El ácido salicílico ejerce su acción terapéutica al inhibir de manera irreversible la enzima ciclooxygenasa (COX), lo que disminuye la síntesis de prostaglandinas y tromboxanos.

Esta inhibición explica tanto sus propiedades antiinflamatorias como su capacidad para prevenir la agregación plaquetaria, un mecanismo crucial en la formación de coágulos sanguíneos (Vane y Botting, 2003).

El uso de aspirina en oncología ha ganado interés, ya que estudios preliminares sugieren su papel en la inhibición de la proliferación celular, metástasis, trombosis y en la reparación del ADN en ciertos tipos de cáncer (Elwood et al., 2009; Elwood et al., 2022).

Alternativas naturales a la aspirina

Recientes estudios han explorado alternativas naturales a la aspirina con propiedades antiinflamatorias y antiagregantes plaquetarias; por ejemplo, Bojjapally (2024) mostró que el extracto de jengibre (*Zingiber officinale*) puede mitigar la inflamación, cuyos efectos pueden ser incluso comparables a los de la aspirina, mientras que Negin et al. (2021) evidenciaron que el resveratrol modula la respuesta inflamatoria y mejora la función endotelial, mostrando su potencial en terapias cardiovasculares. Por su parte, Rapti et al. (2024) reportaron que la curcumina, principal componente activo de la *Curcuma longa* L., muestra propiedades antiinflamatorias y antioxidantes que podrían funcionar como alternativa natural en el manejo de procesos inflamatorios. En conjunto, la aspirina se consume globalmente en cantidades alrededor de 40 000 toneladas al año, una cifra comparable a la del paracetamol y significativamente superior a la del ibuprofeno (Hounfodji et al., 2020).

A pesar de sus beneficios bien documentados, el uso de aspirina sigue siendo objeto de debate. Su relación con riesgos gastrointestinales y la posible resistencia en algunos pacientes han generado controversias sobre su uso rutinario, especialmente en la prevención primaria de enfermedades cardiovasculares (Hankey y Eikelboom, 2004).

CONCLUSIÓN

La aspirina representa un claro ejemplo de la evolución científica, desde la obtención de principios activos a partir de fuentes naturales hasta su síntesis industrial y consolidación como uno de los fármacos más utilizados a nivel mundial. Su uso ha permitido tratar eficazmente el dolor, la fiebre y la inflamación, además de desempeñar un papel clave en la prevención de enfermedades cardiovasculares y la exploración de nuevas aplicaciones en oncología y neurología.

Sin embargo, el uso generalizado de aspirina no está exento de controversia. Los riesgos asociados como el sangrado gastrointestinal y hemorragias cerebrales, así como la frecuente automedicación, han impulsado la búsqueda de alternativas. En este contexto, compuestos naturales como el extracto de jengibre (*Zingiber officinale*), el resveratrol de uvas y bayas, y la curcumina de la cúrcuma (*Curcuma longa* L.) han mostrado propiedades antiinflamatorias y antiagregantes plaquetarias prometedoras. Estos compuestos podrían complementar o, en un futuro, sustituir a la aspirina, reduciendo la dependencia de un solo medicamento.

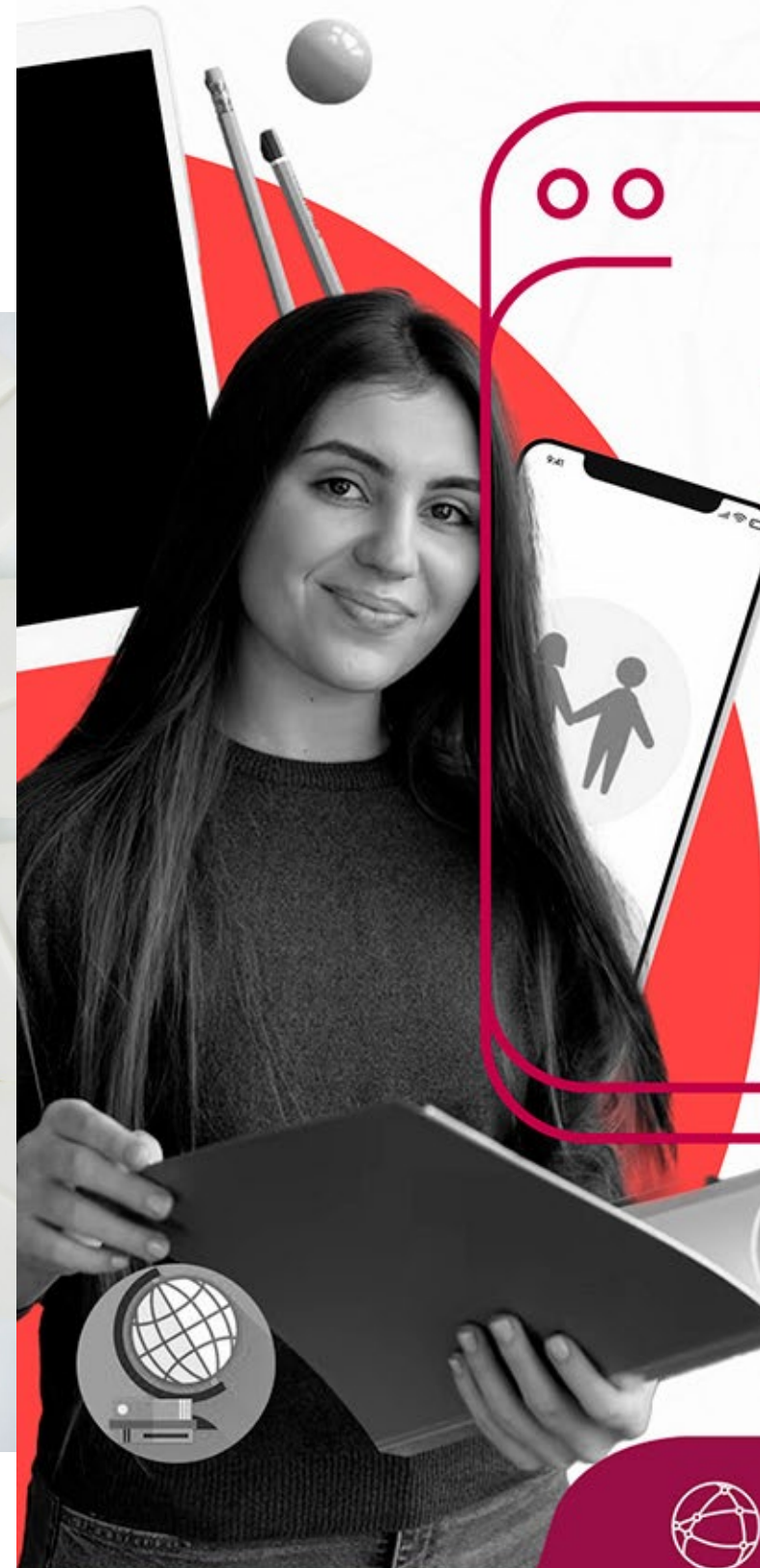


REFERENCIAS

- Bojjapally Venkateshwarlu, S. (2024). Anti-inflammatory effects of Zingiber officinale: a comprehensive review of its bioactive compounds and therapeutic potential. Medtigo Journal, 1(1). doi:10.5281/zenodo.13692958
- Elwood, P. C., Gallagher, A. M., Duthie, G. G., Mur, L. A. & Morgan, G. (2009). Aspirin, salicylates, and cancer. The Lancet. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(09\)60243-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(09)60243-9/fulltext)
- Elwood, P., Protty, M., Morgan, G., Pickering, J., Delon, C. & Watkins, J. (2022) Aspirin and cancer: biological mechanisms and clinical outcomes. <https://royalsocietypublishing.org/doi/epdf/10.1098/rsob.220124>
- Hankey, G. J. & Eikelboom, J. W. (2004). Aspirin resistance. BMJ. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC351832/>
- Hounfodji, J., Kanhounon, W., Kpotin, G., Atohoun, G., Lainé, J., Foucaud, Y. & Badawi, M. (2020). Molecular insights on the adsorption of some pharmaceutical residues from wastewater on kaolinite surfaces. Chem. Eng. J. doi.org/10.1016/j.cej.2020.127176
- Kontovas, S., Misailidis, N., Mustafa, A. & Petrides, D. (2023). Aspirin Production Process Modeling and Cost Analysis using SuperPro Designer®. https://www.researchgate.net/publication/372561022_Aspirin_Production_-_Process_Modeling_and_Techno-Economic_Assessment_TEA_using_SuperPro_Designer
- Lichterman, B. L. (2004). Aspirin: the story of a wonder drug. BMJ. <https://www.bmj.com/content/329/7479/1408>
- Montinari, M. R., Minelli, S. & De Caterina, R. (2019). The first 3500 years of aspirin history from its roots—A concise summary. Vascular Pharmacology. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1537189118303549>
- Morejón, G., Alain, F., Hernández-Barrio, E., Rodríguez-Izaguirre, T., Moreno-Torres, J. y Seife-Echevarría, A. (2008). "Problemas éticos y de seguridad asociados al uso de las tecnologías de la información y el conocimiento en salud". MediSur, 6(1), 86-90.
- Negin, P., Arghavan, A., Saeed, S., Aida, T., Tannaz, J., Suowen, X. & Amirhossein, S. (2021). Resveratrol and endothelial function: A literature review. Pharmacol. Res., 170, 105725.
- Rapti, E., Adamantidi, T., Efthymiopoulos, P., Kyzas, G. Z. & Tsoupras, A. (2024). Potential Applications of the Anti-Inflammatory, Antithrombotic and Antioxidant Health-Promoting Properties of Curcumin: A Critical Review. Nutraceuticals, 4(4), 562-595. <https://doi.org/10.3390/nutraceuticals4040031>
- Vane, J. R. y Botting, R. M. (2003). The mechanism of action of aspirin. Thrombosis Research. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0049384802007005>



ÚNETE AL DIPLOMADO EN **INTERPRETACIÓN DE TEXTOS** **DE LENGUAS EXTRANJERAS**



MÓDULO I

Fundamentos básicos de inglés

MÓDULO II

Comunicación y descripciones

MÓDULO III

Hablando sobre el pasado

MÓDULO IV

Situaciones futuras

Conoce nuestra oferta académica
en nuestro campus virtual en:
www.univim.edu.mx



UNIVIM
UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN



Michoacán
HONESTIDAD Y TRABAJO

Humo de leña:

un riesgo prevenible para el cáncer pulmonar

Escrito por
Lic. María Arellano Sosa
msosa352@gmail.com
Dra. Karla Isabel Lira de León

RESUMEN

Es común asociar el tabaquismo como la única causal directa del cáncer de pulmón. Sin embargo, en México persiste otro factor prevenible al que gran parte de la población está expuesta voluntariamente: el humo de leña. Los mecanismos que explican la relación entre esta exposición y el cáncer de pulmón aún no están completamente aclarados. Entonces, ante la presencia de tal riesgo surge la interrogante ¿por qué en México seguimos utilizando la leña como una fuente de combustible para preparar alimentos a pesar de existir otras alternativas? La presente investigación, además de presentar datos que toda la población debemos conocer sobre esta enfermedad, busca responder este cuestionamiento considerando el trasfondo económico y sociocultural de esta práctica.

Palabras clave: cáncer, pulmón, tabaquismo, humo, leña.

ABSTRACT

It is common to think of smoking as the only direct cause of lung cancer. In Mexico, however, there is another preventable factor to which a large proportion of the population is voluntarily exposed: wood smoke. The mechanisms that explain the relationship between this exposure and lung cancer are not fully understood. Given this risk, the question arises as to why we in Mexico continue to use firewood as a source of fuel for food preparation when other alternatives are available. This research, in addition to presenting data that the entire population should know about this disease, seeks to answer this question by considering the economic and sociocultural background of this practice.

Keywords: cancer, lung, smoking, smoke, firewood.

INTRODUCCIÓN

En el mundo cada año hay alrededor de 2.5 millones de personas diagnosticadas con cáncer de pulmón (CP) y cerca de 1.8 millones de muertes, convirtiéndolo en el tipo de cáncer con la mayor tasa de mortalidad (GLOBOCAN, 2025). El cáncer se desarrolla cuando ocurren alteraciones en el ADN de nuestras células, que desencadenan su proliferación descontrolada (Ferbeyre et al., 2014). Estas alteraciones pueden ser ocasionadas por la exposición a diversos factores ambientales o agentes capaces de causar cáncer.

Conforme aumentamos nuestro tiempo de exposición a estos agentes, también se incrementa el riesgo de desarrollar la enfermedad. Por ejemplo, tras haber tenido una sobreexposición a estos factores, adultos jóvenes pueden acumular el nivel de daño equivalente al que han acumulado personas entre los 50 y 80 años, rango en el que se presenta la mayoría de los casos de CP (Hori et al., 2020). Es importante conocer que los síntomas iniciales del CP pueden confundirse con otros padecimientos comunes, mientras que síntomas más evidentes y preocupantes, como la tos con sangre, normalmente son indicios de pacientes en etapas avanzadas (figura 1). Esta característica de la enfermedad hace que su diagnóstico pueda ser complicado. Ante este escenario, la prevención del CP debe priorizarse y para ello es imprescindible el conocimiento sobre los factores ambientales que pueden influir en su desarrollo.

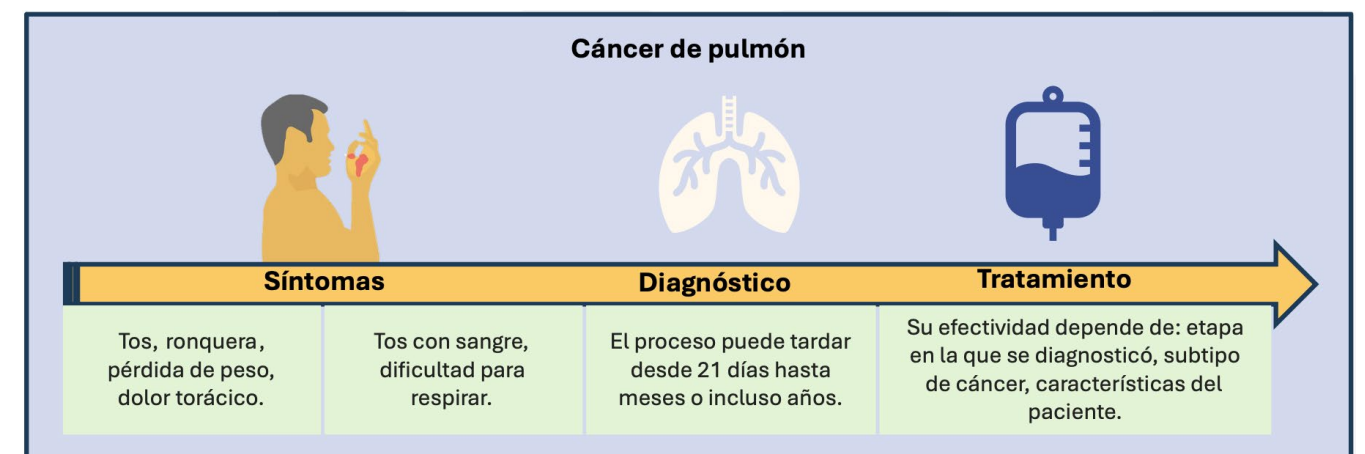


Figura 1. Cáncer de pulmón: de los síntomas al tratamiento. Los síntomas iniciales del cáncer de pulmón pueden pasar desapercibidos y volverse más evidentes conforme progresa la enfermedad, retrasando el tiempo de su diagnóstico y el inicio del tratamiento. Elaboración propia.



Figura 2. Origen multifactorial del cáncer de pulmón. Además de los factores propios de cada individuo (intrínsecos), existe una variedad de factores ambientales considerados agentes cancerígenos que pueden provenir de distintas fuentes, muchas veces poco conocidas por la población. Elaboración propia.

En este trabajo se abordan aspectos importantes sobre el CP y se exponen ideas sobre por qué el uso de leña sigue estando presente en nuestro país a pesar del riesgo que representa.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, se recopilaban diferentes informes de instituciones de salud pública para presentar datos epidemiológicos; también se consultaron diversos artículos científicos que respaldaran la información presentada sobre la evolución de la enfermedad y las dificultades para su diagnóstico; por último, se revisaron distintas entrevistas realizadas a pacientes con cáncer de pulmón sobre sus hábitos y exposición a diferentes factores, complementando con la información recopilada por parte de instituciones gubernamentales sobre el uso de la leña.

DESARROLLO

¿El cáncer de pulmón solo se asocia al tabaquismo?

La mayoría de los casos de CP son causados por el tabaquismo; esto se explica fácilmente si consideramos que una persona que fuma puede inhalar aproximadamente 7000 sustancias tóxicas presentes en ese humo, de las cuales 60 son carcinógenas (US Preventive Services Task Force, 2021). Pero ¿qué pasa con el resto de los casos? Estos están vinculados a otros carcinógenos ambientales (figura 2). Por ejemplo, es común minimizar el riesgo de CP por exposición al

humo de tabaco de segunda mano (la mezcla del humo del cigarrillo y del exhalado por el fumador), sin embargo, actualmente se sabe que no hay nivel de exposición "segura" a este, por lo que la convivencia frecuente y prolongada con fumadores siempre representará un gran riesgo para el desarrollo de esta enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 2023). Otros carcinógenos ambientales son sustancias químicas relacionadas con ocupaciones específicas, gases radioactivos y componentes de la contaminación ambiental. En México, aspectos económicos y socioculturales pueden promover la realización de prácticas que comprometen la salud; una de ellas representa un factor de riesgo olvidado para el cáncer de pulmón: la exposición al humo de leña.

¿Cómo influye el humo de leña en el desarrollo del cáncer de pulmón?

El 34.4% de personas con CP reportó haber tenido exposición al humo de leña durante al menos cuatro horas al día por más de cinco años, en una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Cancerología en México (Arrieta et al., 2013). En seguimiento de esta incidencia, hoy en día en la práctica médica se recomienda enviar a neumología o a medicina interna a la persona que tiene un índice de exposición al humo de leña igual o mayor a 100 horas al año (Arroyo-Hernández et al., 2022). Además del tiempo de exposición, los componentes del humo de leña son clave para explicar el riesgo que ocasiona. Cuando se quema biomasa (productos de origen animal o vegetal), se generan cientos de

compuestos, entre ellos, el material particulado PM10. Las PM10 son un conjunto diverso de partículas denominadas así porque su diámetro es menor a diez micrómetros, lo que equivale al tamaño de un grano de polen o diez veces menos el diámetro de un cabello humano. Lo alarmante de las PM10 es que debido a su tamaño son partículas lo suficientemente pequeñas para ser inhaladas y entrar de manera directa al aparato respiratorio, y lo suficientemente grandes como para depositarse en diferentes sitios como los bronquios, e incluso los pulmones. Nuestro organismo es capaz de eliminar la mayor cantidad de estas partículas, sin embargo, cuando nuestros mecanismos de eliminación se sobrecargan comienzan otros procesos como la inflamación y producción de moléculas inestables potencialmente dañinas (Lee et al., 2022).

Las PM10 resultantes de la combustión de la leña también pueden causar daño al ADN, provocando mutaciones en genes relacionados con la proliferación celular o favoreciendo la transformación de células normales en células cancerosas. Estos mecanismos aún no se caracterizan completamente para explicar la magnitud de la influencia del humo de leña en el CP, por lo tanto, debemos seguir procurando la prevención. Desafortunadamente, el humo de leña es un factor de riesgo que muchas veces no se menciona en la literatura, y eso puede explicarse porque se considera una exposición poco frecuente en varios lugares.



¿Qué tanto se sigue utilizando la leña como combustible en México?

En nuestro país, una de cada cuatro personas sigue utilizando leña como principal combustible para cocinar sus alimentos (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias, 2023). A pesar de no ser ni la mitad de la población mexicana, esta cantidad es bastante elevada si consideramos las alternativas de combustibles actuales. Para darnos una idea, esta cifra es casi la población total de Venezuela (28.8 millones).

Actualmente, en el entorno urbano podemos ver el uso de la leña en diferentes lugares, por ejemplo, en algunos restaurantes o establecimientos de comida para preparar pollos a la leña o elotes. Por otro lado, en zonas rurales y de transición entre lo urbano y lo rural, el 90 % de su población sigue teniendo fogones abiertos, que son el principal medio de cocción de alimentos de las familias locales. Además, es común que en los estados con climas muy fríos esta práctica se extienda para el calentamiento de las casas y otras labores domésticas. La exposición a esta combustión de la leña se denomina intradomiciliaria, ya que en la mayoría de estos hogares los fogones se encuentran dentro de la casa y carecen de chimeneas que puedan expulsar el humo, de manera que todos los habitantes de la vivienda quedan desprotegidos ante tal exposición hasta por seis horas al día. Las distintas administraciones del país no han pasado por alto los efectos en la salud ya comprobados de la exposición al humo de leña intradomiciliaria (como infecciones respiratorias, bronquitis crónica, enfermedad pulmonar obstructiva crónica, cataratas y enfermedades cardiovasculares).

Por ello, a lo largo de los años, diferentes instituciones han unido fuerzas para crear campañas que aborden la problemática, como la implementación de estufas de leña modificadas y la concientización de la población rural acerca de su uso. A pesar de esto, la mayoría de estos proyectos han fracasado en lograr erradicar o transformar estas prácticas para el beneficio de la población. ¿Qué pasa entonces? El uso de leña no es exclusivo de México, otros países en desarrollo como Chile, Nepal y Congo también tienen cifras importantes de su uso, y a diferencia de ellos, en nuestro país la mayoría de los hogares cuenta con electricidad, además, la infraestructura y la comunicación entre zonas geográficas han experimentado mejoras en las

últimas décadas (Pérez-Volkow et al., 2024). El porqué de la permanencia de esta práctica no se puede responder sin considerar los usos y costumbres propios de nuestro país, lo que nos permite centrarnos en la compleja combinación de razones que llevan a cada familia a tomar la decisión diaria de seguir utilizando leña. La memoria y la tradición juegan un papel importante; el gusto y el olfato están íntimamente ligados con nuestra memoria, mientras que la transmisión de las recetas de platillos típicos a la leña es una tradición en muchas familias mexicanas (Pérez-Padilla & Schilmann, 2024). Otra razón es la variedad de usos que permite la leña: además de la preparación y conservación de alimentos, se emplea como calefacción de las casas, como medio de obtención de ceniza y para ahuyentar insectos.

El acceso a la leña es otra razón a considerar: la abundancia de árboles que puedan utilizarse como leña puede ser de gran peso para optar por este combustible en lugares donde aún puede ser menos frecuente el acceso a otras fuentes de energía (Pérez-Volkow et al., 2024; Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias, 2023). Tomando en cuenta estas razones, el uso de la leña no parece tener un fin en el futuro cercano de nuestro país. Entonces, como población y como gobierno es nuestro deber plantearnos soluciones.

¿Qué se puede hacer al respecto?

Los escenarios se limitan a lo que podemos hacer desde nuestras propias posibilidades. Podemos evitar nuestra exposición individual al humo de leña intradomiciliario y, desde el papel de consumidores, vecinos, conciudadanos, estudiantes o profesionales, podemos comunicar y transmitir nuestro conocimiento sobre las modificaciones a estos fogones abiertos (como agregarles las chimeneas). Es importante compartir lo que aprendimos sobre los riesgos a la salud que esta práctica representa, así como la cultura de la prevención y el monitoreo de enfermedades respiratorias o de cualquier índole.

RESULTADOS

El cáncer de pulmón es una enfermedad que en la mayoría de los casos se diagnostica en las etapas avanzadas, complicando el pronóstico de sobrevivencia de los pacientes y reduciendo las opciones de tratamiento. Además del tabaquismo, existen otros factores de riesgo

para esta enfermedad, entre los cuales en México se encuentra la exposición al humo de leña. Uno de cada cuatro mexicanos sigue utilizando la leña como principal fuente de cocción de alimentos por diversas razones, entre ellas la poca accesibilidad a las otras fuentes y el apego sociocultural a la práctica.

CONCLUSIÓN

Una exposición al humo de leña igual o mayor a 100 horas al año ya se considera un factor de riesgo para el cáncer de pulmón, que debe vigilarse y atenderse. En México, el uso de leña como combustible es una práctica cuya permanencia puede entenderse como producto de una mezcla de aspectos tanto económicos como socioculturales. El conocimiento sobre sus efectos nocivos a la salud es clave para reducir y/o modificar su uso. Al ser el cáncer de pulmón una enfermedad que manifiesta los síntomas hasta que se encuentra en etapas avanzadas, toda prevención es de gran importancia.

REFERENCIAS

- Arrieta, O., Guzmán-de Alba, E., Alba-López, L. F., Acosta-Espinoza, A., Alatorre-Alexander, J., Alexander-Meza, J. F., Allende-Pérez, S. R., Alvarado-Aguilar, S., Araujo-Navarrete, M. E. y Argote-Greene, L. M. (2013). "Consenso nacional de diagnóstico y tratamiento del cáncer de pulmón de células no pequeñas". Revista de Investigación Clínica, 65(S1), 5-84.
- Arroyo-Hernández, M., Alva-López, L. F., Rendón, A., Barroso-Villafuerte, F. R., Báez-Saldaña, R., Corona-Cruz, J. F., Farfán-Salazar, G., Guerrero-Ixtlahuac, J., Castillo-González, P., Salmon-Demongin, A., Zaldívar-Crosby, G., Bolaño-Guerra, L. M., Zavala-Cruz, G. G., Sánchez-Gutiérrez, A., Rendón-Ramírez, E. J., Magdaleno-Maldonado, G. E., Olivares-Torres, C. A., López-Saucedo, R. A., Lizardo-Rodríguez, A. E... y Arrieta-Rodríguez, O. G. (2022, septiembre-octubre). "Guía de práctica clínica para el diagnóstico temprano y la referencia oportuna del cáncer de pulmón". Salud Pública de México, 64(5). <https://doi.org/10.21149/13919>
- Ferbeyre, L., Carlos, J. y García, S. (2014). "Bases genéticas y moleculares del cáncer, 1.ª parte". Gaceta Mexicana de Oncología. Gamo, 4(2), 43-47.
- GLOBOCAN (2025). Cancer Today. <https://gco.iarc.who.int/today/>
- Hori, M., Saito, E., Katanoda, K. & Tsugane, S. (2020). Estimation of lifetime cumulative mortality risk of lung cancer by smoking status in Japan. Japanese Journal of Clinical Oncology, 50(10), 1218-1224. doi. [org/10.1093/jjco/hyaa094](https://doi.org/10.1093/jjco/hyaa094)
- Lee, H. W., Kang, S., Kim, S., Cho, Y. & Hwang, S. (2022). Long-term Exposure to PM10 Increases Lung Cancer Risks: A Cohort Analysis. Cancer Research and Treatment, 54(4), 1030-1037. doi. [org/10.4143/crt.2021.1030](https://doi.org/10.4143/crt.2021.1030)
- Organización Mundial de la Salud (2023). Cáncer. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/cancer>
- Pérez-Padilla, R. y Schilmann, A. (2024). Uso de leña en el hogar. Riesgos a la salud, situación actual y alternativas. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.puis.unam.mx/slider_docs/Libro_Usolena.pdf
- Pérez-Volkow, L., Álvarez-Ríos, G. y Mwampamba, T. (2024). Entendiendo el uso de leña en México: Una visión sistémica.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (2023). Manual de buenas prácticas para la implementación de proyectos de estufas ecológicas de leña. Conacyt. https://secihti.mx/wp-content/uploads/publicaciones_conacyt/estufas_ecologicas/Manual_de_estufas_ecologicas_version-web.pdf
- US Preventive Services Task Force (2021). Screening for Lung Cancer: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. JAMA, 325(10), 962-970. doi. [org/10.1001/jama.2021.1117](https://doi.org/10.1001/jama.2021.1117)



Estrategias didácticas para el desarrollo del léxico en estudiantes de bachillerato: Una propuesta para mejorar la producción de textos

Escrito por
Juan Jesús García Aguilar
juanjesus.garcia.aguilar@gmail.com

Sin Contraseñas

RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de la enseñanza del léxico en el bachillerato mexicano y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas. Los resultados de las pruebas CENEVAL evidencian que los estudiantes presentan deficiencias significativas en comprensión lectora y expresión escrita. La investigación analiza las competencias comunicativas establecidas por la SEP y revela que la didáctica del léxico actual carece de planificación y seguimiento adecuados. Se identifica que el vocabulario académico constituye el elemento clave para mejorar la producción textual en el ámbito escolar. La propuesta sugiere implementar estrategias didácticas específicas que integren el vocabulario académico de manera planificada, considerando su uso transversal en todas las asignaturas. Se distingue entre vocabulario general, académico y técnico, enfocándose en el académico como andamio fundamental para la construcción de textos académicos. Los autores concluyen que el desarrollo del léxico académico puede impactar positivamente en el rendimiento estudiantil y facilitar la transición hacia la educación superior.

Palabras clave: vocabulario académico, competencias comunicativas, didáctica del léxico, bachillerato, producción textual, enseñanza de la lengua, escritura académica.

ABSTRACT

This article addresses the problem of lexical teaching in Mexican high school and its impact on the development of communicative competencies. CENEVAL test results show that students have significant deficiencies in reading comprehension and written expression. The research analyzes the communicative competencies established by SEP and reveals that current lexical didactics lacks adequate planning and follow-up. Academic vocabulary is identified as the key element for improving textual production in the school environment. The proposal suggests implementing specific didactic strategies that integrate academic vocabulary in a planned manner, considering its transversal use across all subjects. It distinguishes between general, academic, and technical vocabulary, focusing on academic vocabulary as the fundamental scaffolding for constructing academic texts. The authors conclude that the development of academic lexicon can positively impact student performance and facilitate the transition to higher education.

Keywords: academic vocabulary, communicative competencies, lexical didactics, high school, textual production, language teaching, academic writing.

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de las materias de lengua en el Bachillerato es lograr que el alumno logre una comunicación asertiva, acorde al contexto y la intención en los distintos ámbitos de la vida, tal como se menciona en el programa de Taller de Lectura y Redacción I: "Leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito" (SEP, 2016; 05).

Sin embargo, es precisamente en las materias relacionadas con la lengua donde los estudiantes han presentado mayores problemas y en las que se ha detectado un claro rezago educativo, no solo en cuanto a los contenidos conceptuales de la materia y su aplicación, sino –peor aún– en cuanto al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Veamos algunas estadísticas. Los alumnos que presentaron la prueba CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación Educativa) para ingresar a la Educación Media Superior que se realizó en el 2012, obtuvieron los siguientes resultados en el área de español:

No. de alumnos	IRV	IESP
No. de alumnos	969	969
28,672	980	984
141,223	1,005	1,012
195,817	1,057	1,067
110,699	1,086	1,094

Tabla 1. Resultados obtenidos en la prueba CENEVAL en el área de español, ingreso a Educación Media Superior (CENEVAL, 2012a; 2).

Los rubros evaluados son el Índice CENEVAL de Razonamiento Verbal (IRV) y el Índice CENEVAL en español (IESP). En el Índice CENEVAL de español, se evalúa la capacidad de comprensión lectora, así como la estructura de los textos conforme a su género y prototipo textual. El examen está planeado para que 700 sea la cantidad más baja de aciertos y 1,300 la cantidad más alta, con la

intención de superar los 1,000 puntos que indican el 50% de aciertos. Analizando los resultados podemos inferir que el grueso de la población estudiantil está por debajo de este objetivo o lo superan por muy poco.

Los resultados de los alumnos que participaron en la prueba para ingresar a la Educación Superior obtenidos en el mismo año sostienen esta tendencia:

No. de alumnos	IRV	IESP
19,297	983	994
208,224	1,000	1,010
309,869	1,019	1,031
116,328	1,056	1,068
1,495	1,078	1,090

Tabla 2. Resultados obtenidos en la prueba CENEVAL en el área de español, ingreso a Educación Superior (CENEVAL, 2012b; 2).

Estos resultados plantean varias interrogantes, entre las cuales destacan las siguientes:

- ¿Por qué los resultados se mantienen sin grandes variaciones si el alumno ha cursado tres ciclos educativos más?
- ¿Qué impacto para su vida académica y laboral tendrá no desarrollar las competencias comunicativas de forma plena?
- ¿Qué relación pueden tener estos resultados en español con los resultados de otras disciplinas?

Esta última pregunta es pertinente debido a que el programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB) nos indica que los profesores de lengua deben “proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente” (SEP, 2016; 12). De acuerdo con los resultados de la prueba CENEVAL, los alumnos no son capaces de utilizar la lengua, adecuándola al contexto y la intención, por lo que no se puede exigir que sean eficientes en el ámbito académico.

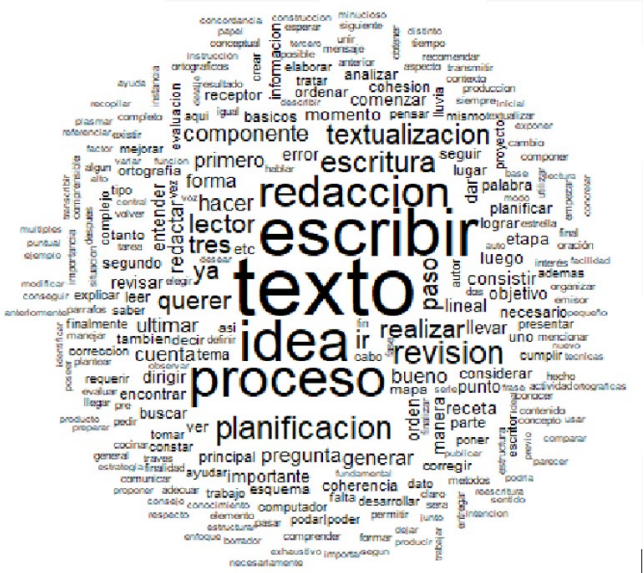


Figura 1. Frecuencia de aparición del léxico especializado. Valdés-León, G. (2020).

Para lograr que los alumnos sean capaces de argumentar ideas de manera efectiva, es fundamental el desarrollo de la escritura; no se considera la única forma de mejorar la producción de textos académicos por parte de los alumnos, pero sí que es un medio eficaz para lograr los objetivos planteados en el área de comunicación de los planes educativos de la DGB.

DESARROLLO

La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018 aporta datos que sostienen tanto la importancia de la escritura para comunicarse adecuadamente en la vida cotidiana, como la necesidad de hacerlo en la vida escolar. El primero de ellos apunta a la manera en la que la escritura se integra a nuestra vida cotidiana. En este sentido, “a alrededor de un 32% de los mexicanos les gusta en buena medida la escritura, número similar al 35% que señala que no le gusta escribir o lo disfruta poco” (CONACULTA, 2015; 112). El siguiente rubro es la necesidad, la cual plantea que “los mexicanos escriben en un 33.5% por trabajos de la escuela y un 20.5% para documentos de trabajo” (CONACULTA, 2015; 114). Esto significa que se debe preparar para un uso correcto en el ámbito académico y posteriormente para el laboral.

Gracias a las nuevas tecnologías, la escritura se ha vuelto fundamental. Aunque la escritura inmediata, a través de mensajes de textos, es la actividad de escritura más usual, su importancia

en el ámbito escolar sobresale en la encuesta, al sostener que “la primera mención más común fueron las tareas escolares, [aunque] la actividad de escritura más practicada entre la población son los mensajes de celular, que escribe alrededor del 46% de los mexicanos” (CONACULTA, 2015; 114).

El principal interés del presente artículo es comprobar que una de las dificultades para la expresión y la comprensión de textos de los alumnos de Educación Media Superior se debe al uso limitado del léxico. La hipótesis consiste en demostrar que, si se logra implementar una estrategia didáctica específica para el aprendizaje del léxico, puede lograrse un incremento en la capacidad para generar discursos.

La competencia comunicativa

Las competencias comunicativas que los alumnos necesitan para su desarrollo inmediato en el ámbito escolar y su posterior inserción en el laboral han sido catalogadas por la SEP en el Documento Base del Bachillerato General (SEP, 2016), conforme al Marco Curricular Común (MCC) que se promulgó en el acuerdo 444. Estas competencias se dividen en genéricas, disciplinarias y profesionales, conforme a su propósito general.

Competencias genéricas	• Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. • Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Competencias disciplinarias básicas	• Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. • Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. • Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
Competencias disciplinarias extendidas	• Establece relaciones analógicas, considerando las variaciones léxico-semánticas de las expresiones para la toma de decisiones. • Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

Tabla 3. Competencias pertinentes al área. (SEP, 2016, 56-62)

Las competencias genéricas son aquellas que “articulan y dan identidad a la EMS y constituyen el perfil del egresado del SNB” (SEP, 2016; 23). El desarrollo de estas competencias debe darse en todas las asignaturas y se complementan para crear el perfil del egresado. Las competencias disciplinarias se dividen en básicas y extendidas; son definidas como “las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (SEP, 2016; 23). Estas competencias se organizan en cinco campos disciplinarios: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación. Las competencias profesionales “son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito” (SEP, 2016; 24). Estas competencias buscan permitir la inserción del alumno en un campo laboral al terminar el bachillerato y únicamente son desarrolladas en los últimos dos semestres de bachillerato.

A partir del análisis de las competencias, se han seleccionado aquellas que sustentan este trabajo:

Actualidad de la enseñanza del léxico

Actualmente la didáctica del léxico en el bachillerato mexicano no se encuentra planeada ni es tomada en cuenta, sin considerar la relevancia que tiene el vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Los estudios sobre el léxico en la educación se han desarrollado desde finales del siglo pasado y parten siempre de la poca o nula importancia que se había dado a este tema, tal como señala Peñalver: "la enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido" (Peñalver, 1991; 160).

Si bien se enseña léxico en las escuelas, esto se hace desde una perspectiva que no ha dado los resultados adecuados, ya que "el peso de la tradición gramaticalista e historicista en lengua y literatura propiciaba más el estudio y reflexión que el uso de la lengua" (Moreno, 1999-2000; 47). **En los libros utilizados para bachillerato, e incluso desde secundaria y primaria, se observa una mayor tendencia hacia el análisis de oraciones y palabras aisladas, que a su uso en contexto.**

Esta perspectiva ha ofrecido "proponer sobre todo tipologías textuales poco variadas y casi siempre de registro escrito y literario" (Moreno, 1999-2000; 47), lo cual se traduce en una incipiente introducción del léxico y a un nulo seguimiento del uso posterior de ese vocabulario. También se debe considerar que "la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades léxicas no siempre potencia el desarrollo de habilidades relacionadas con la función comunicativa del lenguaje" (Cruz-Palacios, 2013; 4). Si bien podemos enseñar un vocabulario específico para cada materia, esto no significa que se integre con la intención de aumentar la producción textual ni su comprensión.

En los libros de cada una de las asignaturas, los ejercicios de vocabulario que contienen solo "se limita[n] al análisis mecánico de un conjunto de palabras de significado desconocido y a la búsqueda de dicho significado en el diccionario" (Cruz-Palacios, 2013; 4), técnica seriamente cuestionable, pues no considera su posterior aplicación. Tampoco establece métodos para utilizarlos en otras materias ni en la vida laboral. Los ejercicios vienen en los libros enfocados a Taller de Lectura y Redacción (TLR), mientras que en las demás materias solo son listados de palabras.

El vocabulario debe integrarse a través de distintos medios motivadores, se debe seguir un adecuado procedimiento y lograr su activación en textos originales o de paráfrasis, esto no se logra debido a que "los métodos, técnicas y procedimientos empleados por los docentes no son del todo desarrolladores ni propician condiciones favorables para el trabajo con el vocabulario fuera y dentro de la clase" (Cruz-Palacios, 2013; 4).

Todo lo anterior nos lleva a considerar que los problemas de la enseñanza del léxico se deben a que:

1. Uno de los principales errores es pensar que, en cuanto al léxico, lo único que hay que hacer es "ampliarlo", es decir, agregar nuevas entradas léxicas, sin preocuparnos por desarrollar las que supuestamente ya poseen, y menos aún las relaciones que pueden darse entre ellas. Si bien el incremento del léxico en el alumno es una cuestión importante, su enseñanza no solo es cuestión de cantidad de palabras sino también de usos de una misma palabra.
2. Casi siempre se basan en una lectura que no se analiza en términos del léxico. Esto no implica que no se haya realizado un análisis de la lectura, sino que la intención de la lectura es otra, ya sea identificar un artículo de divulgación o indagar sobre las características de un texto narrativo sin importar el léxico de manera particular.
3. Las palabras que se pretenden incrementar en el léxico del alumno no parten de una planeación inicial, sino que se deja al azar de las lecturas la ampliación léxica. Por ejemplo, cada bloque de unidad del programa de TLR en la DGB (Dirección

General de Bachilleratos) recomienda que haya textos para su lectura y análisis, pero no especifica cuáles.

4. La continuidad en el uso de las palabras es clave para su integración en el léxico del alumno. Este continuo debe existir no en un solo curso, sino entre los ciclos escolares, para que el alumno amplíe su conocimiento sobre los contextos de uso de una palabra, así como su interacción con otras palabras aprendidas en un curso anterior. La analogía es adecuada: **tanto la enseñanza del léxico como el léxico mismo son una red de asociaciones y no elementos aislados que actúan por separado.**

5. Respecto a la continuidad, hay que señalar que en los ejercicios de lengua no se prevé ningún método en el que el alumno deba utilizar las palabras por sí mismo en un texto propio e independiente, ya que el uso de las nuevas entradas léxicas y sus diversas asociaciones debe terminar por ser autónomo.

6. En un primer momento sí se debe "forzar" el uso de las palabras, pero el proceso debe permitir que el alumno las integre a un discurso independiente. El uso obligatorio de las palabras debe ser un medio para la inclusión de estas en el léxico activo, no un fin.

7. El léxico a enseñar debe estar planificado desde el inicio del curso, no debe ser el resultado de encuentro casual en alguna de las lecturas vistas en clase.

Importancia de la enseñanza del léxico

La adquisición del vocabulario es necesaria para que el alumno pueda comunicarse adecuadamente en diversas situaciones, argumentar sus ideas y expresar sus sentimientos. Algunos autores han postulado que el incremento del vocabulario no solo impactará en la vida escolar del alumno, sino que puede influir en su inserción al campo laboral y, quizá más importante, en su desarrollo social y cognitivo: "un caudal léxico deficiente en los escolares incide negativamente en la persona, en su crecimiento personal y por tanto en la madurez: reduccionismos mentales y falta de flexibilidad cognitiva, precisamente en una sociedad cada vez más compleja, diversa y plurilingüe".

Romera Castillo (1991), Reyes (1995), Segoviano et al. (1996) y Lomas (1999) son algunos de los autores que señalan la relevancia que puede tener la integración del léxico en el campo de los mapas curriculares, así como la necesidad de un estudio más exhaustivo para su aplicación en el aula. Los contenidos de las asignaturas vienen determinados por la DGB; esto no hace que la enseñanza sea rígida pues la "lengua es un medio para aprender contenidos y los contenidos son un recurso para aprender la lengua" (González y Sánchez, 2008; 105). Así que todos los profesores y todas las asignaturas están reguladas por la lengua y, por lo tanto, se puede llevar a cabo distintas estrategias comunicativas desde cualquier materia.

Cada materia debe colaborar con este proceso, cada una es de vital importancia y no debe ser relegada: "La mejor forma de aprender vocabulario es que los alumnos reciban un input rico y adecuado en contextos comprensibles" (González y Sánchez, 2008; 105). Es así como cada nueva entrada léxica nos permite ampliar la redacción de un escrito. Cada que una materia asigna una nueva palabra, la relaciona y compara su uso, el alumno incrementa su conocimiento y posibilita el aumento en la producción textual.

La mayoría de los lingüistas coinciden en la importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso (Barcroft, 2004; Nation y Newton, 2000; Stoller y Grabe, 1995), sobre todo si este se encuentra planificado y es correctamente aplicado. A su vez, "la competencia léxica mejora gracias al aprendizaje en contexto que favorece los encuentros significativos que conducen a la integración del vocabulario en el repertorio léxico del alumno" (González y Sánchez, 2008; 105). Dicho repertorio debe integrarse constantemente durante la duración de la materia y en distintos procesos educativos, tales como el diagnóstico, las actividades, la reflexión, la evaluación y la autoevaluación. Thornbury (2002) señala que esto consolida el vocabulario aprendido. Aunado a ello, Coxhead (2000) advierte que el vocabulario académico facilita la comprensión desde el momento en que es compartido por las asignaturas. Esta relación es importante para comparar las diferencias, ya que es polisémico y no se deduce totalmente por el contexto.



Vocabulario académico

Algunos investigadores (Donley y Reppen, 2001) recomiendan el uso de corpus lingüísticos para determinar la frecuencia del vocabulario académico y centrarse en la instrucción del léxico más frecuente. La inclusión del léxico como detonante del conocimiento en todas las esferas del saber escolar se debe a que “el problema de la lengua, en definitiva, está en el centro del problema no sólo de la descripción científica, sino, sobre todo, de la concepción de la ciencia misma” (Rodríguez, 1973; 299). Todas las ciencias, sociales, biológicas, exactas, están incluidas en el MCC (Marco Curricular Común) y sus competencias se desarrollarán si el léxico de las mismas contribuye al análisis y la redacción. También se menciona que “una ciencia no comienza a existir o no puede imponerse como tal, más que en la medida en que consigue encajar los conceptos en sus denominaciones” (Benveniste, 1977; 247), por lo que la sapiencia de un contenido está directamente relacionada con el hecho de utilizarlo en un contexto específico.

La redacción escolar está frecuentemente relacionada con el desempeño escrito a través de los ensayos, resúmenes, comentarios, etc., y el primer acercamiento surge del vocabulario que se enseña de manera inducida. Por ello, “es tarea fundamental para los lingüistas el estudio y caracterización de este lenguaje científico-técnico, de sus principales rasgos y de su peculiar idiosincrasia” (Águila, 2007; 1). Este acercamiento “no se hace por parte de los científicos de cada área de igual manera; es decir, cada rama de la ciencia tiene sus objetivos y sus preferencias que hacen variar la perspectiva desde la que se contemplan los diferentes hechos” (Gutiérrez Rodilla 1978; 23). No es pertinente enseñar el léxico sin advertir al alumno de la posible polisemia que cada palabra posea: “no se puede abordar el estudio del lenguaje científico-técnico de manera global como si todo él tuviera las mismas características y pudiera definirse de manera homogénea” (Águila, 2007; 1).

CONCLUSIÓN

Los estudios sobre la importancia del vocabulario son extensos cuando se habla de aprender una segunda lengua, sin embargo, son escasos y novedosos cuando se aplican para el desarrollo de la lengua materna. Más aún si consideramos que “el estudio del vocabulario se relegó durante mucho tiempo a memorizar series de palabras

listadas alfabéticamente, sin ninguna relación conceptual entre ellas” (Fernández de Bobadilla, 2004; 100). El alumno debe crear textos, de acuerdo con la competencia disciplinar número 8, que lo ayuden en su vida académica inmediata y posterior. Para producir cualquier texto es necesario contar, entre otras cosas, con un vocabulario adecuado. Según Kuehn (1996) “el conocimiento del vocabulario académico en cualquier campo de estudio diferencia a los estudiantes universitarios bien preparados de aquéllos con carencias académicas”.

¿Qué tipo de vocabulario es el que se debe enseñar? ¿Por qué el vocabulario puede mejorar la creación de textos académicos? ¿Qué vocabulario es común a las asignaturas? ¿Qué importancia puede tener un corpus afín para las asignaturas de primer semestre de bachillerato?

La revisión teórica demuestra que el vocabulario académico o semi-técnico, según la clasificación de Fernández Bobadilla (2004), constituye el elemento clave que debe priorizarse en la enseñanza. Este tipo de léxico, común a diversas disciplinas académicas, funciona como andamio fundamental para la construcción de textos académicos, diferenciándose tanto del vocabulario general como del técnico especializado. Se concluye que la implementación de estrategias didácticas específicas para el vocabulario académico puede impactar significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de bachillerato, facilitando su transición exitosa hacia la educación superior y mejorando su desempeño en la producción textual académica.

REFERENCIAS

- Águila, G. (2007). El español y el lenguaje científico-técnico: nuevas perspectivas. Centro Virtual Cervantes.
- Barcroft, J. 2004. Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research* 20, 4: 303-334.
- Benveniste, E. (1977). Problemas de lingüística general II. S. XXI.
- CENEVAL. (2012a). Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior en el año 2012. http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/14088/EXANII2012.pdf
- CENEVAL. (2012b). Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2012. http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/14089/EXANIII2012.pdf

- CONACULTA. (2015). Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34 (2), 213-238.
- Cruz-Palacios, Y. El aprendizaje léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva. *Ciencias Holguín*, vol. XIX, núm. 3, julio-septiembre, 2013, 1-11 Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Holguín.
- Donley, K. M. y R. Reppen. 2001. Using corpus tools to highlight academic vocabulary in SCLT. *TESOL Journal* 10, 2/3, 7-12.
- Ezquerro, R. (1977): El vocabulario general de orientación científica y sus estratos, *RSEL*, 7 (2), 178-189.
- Fernández de Bobadilla (2004). Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva de campo léxico. CAUCE, Revista de filología y su didáctica. 27(1), 97-123. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_07.pdf
- González, L. y Sánchez, M. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, 9, 105-115.
- Gutiérrez Rodilla, B. M. (1978): La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico. Península.
- Gutiérrez Rodilla, B. M. (2005): El lenguaje de las ciencias. Gredos.
- Jenkins, J.R., M.L. Stein y K. Wysocky. 1984. Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal* 21, 767-787.
- Kuehn, Phyllis. (1996). Assessment of academic literacy skills: Preparing minority and limited English proficient (LEP) students for post-secondary education. California State University. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832014000200003&script=sci_arttext
- Lomas, C. (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (L, LL). Paidós.
- Martín Camacho, J. C. (2004): El vocabulario del discurso científico-técnico. Arco Libros.
- Moreno, J. Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 45-59.
- Nation, I. S. P. y J. Newton. 2000. Teaching vocabulary. *Second Language Vocabulary*

Sin Contraseñas

- Acquisition. Cambridge University Press.
- Peñalver, M. (1991). La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato. Cornares.
- Reyes, M. J. (1995). Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico. Universidad de Las Palmas.
- Rodríguez ADRADOS, F. (1973). La lengua en la ciencia contemporánea y en la filosofía actual, en *RSEL*, 3(2), 297-321.
- Romera Castillo, J. (1991): Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico, *Lenguaje y Textos*, 1: 43-51. Universidad de la Coruña.
- Schmitt, N. y P. Carter. 2000. The lexical advantages of narrow reading for second language readers. *TESOL Journal* 9, 1: 4-9.
- Segoviano, C. et al. (1996): La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Madrid, Segoviano (ed.).
- Sep. (2016). Documento base del bachillerato general. Obtenido el 22 de febrero de 2017 de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion academica academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf
- Sep. (2016). Documento base del bachillerato general. Obtenido el 22 de febrero de 2017 de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_I_biblio2014.pdf
- Thornbury, S. 2002. How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman.
- Waring, R. 2002. Basic principles and practice in vocabulary instruction. *The Language Teacher*. July. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/waring> (25 enero 2008).
- Valdés-León, G. (2020). Frecuencia de aparición del léxico especializado.
- Webb, S. 2007a. Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research* 11, 1: 63-81.
- Webb, S. 2007b. The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics* 28, 1: 46-65.

Perspectiva de género, interseccionalidad y educación

Escrito por
Dra. María Engracia Leticia Pérez Rivera
alwa29@gmail.com

Sin Contraseñas

RESUMEN

En el presente artículo se analiza la necesidad de incorporar la interseccionalidad en la perspectiva de género como eje transversal de la educación, se proporcionan ejemplos de cómo hacerlo, los retos que se deben salvar en este ejercicio y ejemplos de instituciones que lo han realizado. Este trabajo es producto de la reflexión teórico-empírica, con base en la revisión de documentos especializados en el tema. El propósito de su elaboración ha sido contribuir a la discusión con respecto a la perspectiva de género interseccional como elemento clave en la definición de las acciones educativas pertinentes en todos los niveles, desde las políticas públicas nacionales, hasta la planeación institucional y la intervención pedagógica en los contextos escolares, ante la desigualdad social y la violencia de género.

Palabras clave: perspectiva de género, interseccionalidad, educación, transversalidad.

ABSTRACT

This article analyzes the need to incorporate intersectionality into the gender perspective as a cross-cutting axis of education. It provides examples of how to achieve this, the challenges that must be addressed in the process, and examples of institutions that have successfully done so. This work is the result of theoretical and empirical reflection, based on a review of specialized literature on the subject. The purpose of this article is to contribute to the discussion on the intersectional gender perspective as a key element in defining appropriate educational actions at all levels—from national public policies to institutional planning and pedagogical intervention in school contexts—in the face of social inequality and gender-based violence.

Key words: gender perspective, intersectionality, education, cross-cutting approach.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe el marco normativo internacional y, en el caso de México, también nacional, que mandata integrar la perspectiva de género como eje transversal en la educación, en todos sus niveles; incluso, desde el año 2023, el modelo educativo nacional tiene como uno de sus ejes articuladores la igualdad de género. Lo anterior como uno de los mecanismos impulsados desde los organismos internacionales, tales como la Organización de Naciones Unidas, para cerrar la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres y para erradicar la violencia contra las mujeres.

Diversos instrumentos internacionales, tales como la CEDAW, Belem Do Pará y la Plataforma de Acción de Beijing, especifican acciones para contribuir desde la educación al cierre de la referida brecha y a la erradicación de la violencia de género. Ahora bien, este documento invita a la reflexión acerca de la necesidad de que tales acciones sean configuradas también a partir de la mirada interseccional que permite ver, además de las desigualdades entre hombres y mujeres, la forma en que las múltiples discriminaciones frenan el desarrollo pleno de las mujeres.

Por lo anterior, la primera parte del documento aborda la conceptualización de la perspectiva de género y el significado de su transversalidad, ejemplificando la forma en que esta puede llevarse a cabo en el sistema educativo, sus instituciones y el contexto escolar. El segundo apartado reflexiona en torno a la interseccionalidad, como aporte del movimiento feminista para la comprensión de la subordinación de las mujeres. Para finalizar, el tercer apartado desarrolla la idea de la perspectiva de género interseccional como eje transversal de la educación.

DESARROLLO

Perspectiva de género

Uno de los aportes sustanciales del movimiento feminista y su construcción de conocimiento desde el paradigma crítico es la perspectiva de género, la cual permite el análisis de las desigualdades entre mujeres y hombres, promoviendo el cambio en la sociedad desde diferentes ámbitos; en la educación, por ejemplo, contribuye a la formación de generaciones capaces de relacionarse de manera justa e igualitaria.

De acuerdo con ONUMUJERES (2025), la perspectiva de género:

Es una forma de ver o analizar que consiste en observar el impacto del género en las oportunidades, roles e interacciones sociales de las personas. Esta forma de ver es lo que nos permite realizar un análisis de género y luego transversalizar una perspectiva de género en un programa o política propuesta, o en una organización. (párr. 5)

En concordancia con lo anterior, el desarrollo de esta categoría analítica permite comprender las relaciones de poder entre los géneros y cómo

estas afectan tanto a las estructuras sociales, como a las políticas, las económicas y las culturales, generando las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres, siendo las primeras las más afectadas negativamente.

En el mismo sentido, la reconocida historiadora estadounidense Joan Scott (1986) consolidó el género como una categoría clave en el análisis histórico y social, argumentando que este, no solo se refiere a las relaciones entre hombres y mujeres, sino que está en la base de la producción y reproducción del poder en todas sus formas. Ahora bien, esta categoría analítica es una herramienta aplicada por los estudios académicos feministas, en los diferentes ámbitos del conocimiento, cuestionando los estereotipos e incidiendo en el imaginario colectivo de la sociedad, mediante la construcción de nuevos contenidos y narrativas, alejados de la discriminación y la violencia en razón de género (UNICEF, 2017).

En los estudios médicos, la perspectiva de género lleva a quien investiga a indagar cómo las enfermedades y los tratamientos afectan de manera diferente a hombres y mujeres; mejorando, de esta manera, los diagnósticos y tratamientos, lo cual puede garantizar una atención más asertiva. En tanto que, en el ámbito del urbanismo, por poner otro ejemplo, la perspectiva de género favorece el diseño de espacios públicos más seguros e inclusivos; identificando las necesidades de movilidad y seguridad de mujeres y otros grupos vulnerables: iluminación en calles y paradas de transporte, para garantizar que los espacios sean accesibles, seguros y funcionales para todas las personas, particularmente conociendo las necesidades de niñas, adolescencias y mujeres.

Por otra parte, es importante conocer otro concepto que acompaña a la perspectiva de género: la transversalidad. De acuerdo con INMUJERES (2007), este concepto se definió en la III Conferencia Internacional de la Mujer, celebrada en Nairobi; después, en la IV Conferencia Internacional celebrada en Beijing, en 1995. La transversalidad de la perspectiva de género fue adoptada como una estrategia para todos los ámbitos de intervención de las 12 esferas de preocupación, para garantizar una mayor igualdad y mayores oportunidades para mujeres, niñas y niños; la segunda esfera es la educación y capacitación de la mujer.

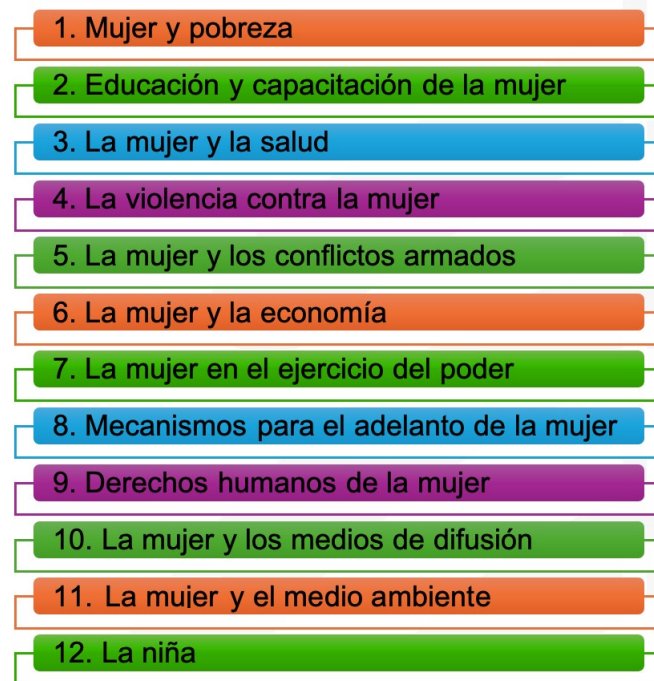


Figura 1. Esferas de especial preocupación en la 4.ª Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995 (ONUMUJERES, 2025).

Con respecto a la transversalidad, el INMUJERES (2007) señala:

El sentido principal otorgado a esta noción ha sido incorporar la perspectiva de igualdad de género en los distintos niveles y etapas que conforman el proceso de formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse del impacto de la distribución de los recursos y no se perpetúe la desigualdad de género. (p. 126)

En el ámbito educativo, transversalizar la perspectiva de género significa considerar este ejercicio “atravesando” todos los procesos y dimensiones, por ejemplo:

a) Evaluación con perspectiva de género. La evaluación (tanto institucional, de la política educativa, como del proceso educativo) en todas sus fases (planeación, ejecución, monitoreo y evaluación), deberá contemplar el impacto diferenciado en las niñas, adolescentes y mujeres, con base en la construcción de indicadores de género y la desagregación de las estadísticas por sexo.

b) La administración educativa deberá contemplar: los presupuestos sensibles al género, la transparencia y rendición de cuentas de las políticas de equidad, la armonización de sus normas y reglamentos (en relación con las leyes superiores a favor del adelanto de las mujeres).

c) La cultura institucional deberá promover la igualdad sustantiva a partir de, por ejemplo: acciones afirmativas y la formación del funcionariado y personal del sistema educativo en perspectiva de género.

d) La integración de la perspectiva de género en el currículum escolar: planes y programas, contenidos, metodologías y gestión del espacio escolar; así como el trabajo formativo con las familias del estudiantado.

La perspectiva de género como eje transversal de la educación es fundamental para el tránsito hacia una cultura en la que sea erradicado el machismo de la sociedad, favoreciendo así la erradicación de la violencia contra las mujeres y la construcción de una sociedad con justicia para todas las personas.

Interseccionalidad

El enfoque interseccional favorece el análisis crítico de las problemáticas que enfrentan las mujeres desde sus diversas situaciones económicas y sociales, mismas que generan a la vez experiencias vitales también diversas; es decir, aun siendo mujeres, la discriminación y desigualdad adopta diferentes características dependiendo si se pertenece a grupos como mujeres migrantes, pertenencia a pueblos originarios o determinadas religiones, mujeres con algún tipo de discapacidad o la ciudadanía en Estados no laicos, por ejemplo; por lo que esta perspectiva es sustancial en el desarrollo de acciones para el adelanto de las mujeres.

La interseccionalidad ofrece un marco de análisis de las relaciones sociales de poder y la desigualdad social, desde un enfoque multidimensional, no binarista y dinámico, en palabras de Pérez, M. (2021), esta categoría:

Es un recurso heurístico que permite percibir, comprender y abordar el interjuego entre las distintas categorías de diferenciación

Sin Contraseñas

social que atraviesan a sujetos, prácticas sociales e instituciones, y el modo en que dicho interjuego afecta a las experiencias sociales de los sujetos, su agencia política y las relaciones de poder y oportunidades en las que se encuentran. (p. 338)

La interseccionalidad, como categoría analítica, constituye una de las principales aportaciones del movimiento feminista para comprender la opresión de las mujeres. Ahora bien, hablar del feminismo en singular nos reduce la comprensión de este movimiento social y su construcción teórica, misma que se cuenta entre las más importantes en la historia contemporánea. Como sabemos, la historia de la lucha de las mujeres por la reivindicación de sus derechos ha llevado a la constitución de diversas perspectivas dentro de este mismo movimiento, lo cual resulta lógico si comprendemos que sus aportes se inscriben en el pensamiento crítico y, por lo tanto, la homogeneización del pensamiento no es su característica, por el contrario, se asume que la teoría feminista está en continua construcción y se celebra la pluralidad de pensamientos.



Figura 2. El análisis interseccional permite comprender las diferentes experiencias de ser mujer.

En este sentido, es importante conocer las aportaciones del feminismo interseccional, el cual, desde sus orígenes con Kimberlé Crenshawd, planteó la intersección de sexo y raza en el análisis de la desigualdad social. Actualmente, representado por autoras como Audre Lorde, Ángela Davis, Gloria Anzaldúa, bell hook (Gloria Jean Watkins), y Chimamanda Ngozi Adichie. Este feminismo o interseccionalidad expone también la conexión con otras instituciones opresivas, como el racismo, sexismo, la homofobia, transfobia, capacitismo, xenofobia y el clasismo (Zalvidea, M., 2019).

Lo anterior se traduce en que, al abordar los temas relevantes de las mujeres, es preciso conocer y comprender sus diversas características y situaciones; es decir, hablar de mujeres lesbianas, mujeres trans, mujeres indígenas, mujeres afrodescendientes, mujeres sordas, mujeres migrantes, mujeres con algún tipo de discapacidad, mujeres en situación de pobreza, mujeres campesinas y niñas, por enunciar algunas intersecciones y, a partir de ello, comprender las formas en que los diversos tipos de violencia, en sus diversas modalidades, les impiden el pleno ejercicio de sus derechos, su desarrollo personal y su participación social.

Una mirada a la brecha de desigualdad social, desde la interseccionalidad, devela que, si bien la brecha es amplia entre hombres y mujeres, desfavoreciendo mayoritariamente a las mujeres, aun en este sector poblacional, la desigualdad no se vive de la misma manera, pues esta situación se agrava conforme se suman los factores discriminatorios persistentes en nuestra sociedad, tal como el racismo, la xenofobia, las barreras de comunicación y movilidad, el adultocentrismo, entre otros. Es decir, vivir la violencia machista siendo mujer blanca tiene connotaciones diferentes en el acceso a la justicia que vivir la misma violencia siendo mujer afrodescendiente y lesbiana.

CONCLUSIÓN

La perspectiva de género interseccional en la educación

La perspectiva de género interseccional, implementada como eje transversal en el sistema educativo permite analizar, además de las desigualdades de género, la interacción de las múltiples formas de discriminación presentes tanto en la cultura institucional, como en los procesos educativos escolares, discriminación por: racialización, pertenencia a pueblos originarios, clasismo, por diversidad sexo-genérica, por discapacidad, por condición migratoria, etc. Reconocer esta perspectiva como sustancial en la educación, permitirá generar procesos institucionales y educativos respetuosos de la diversidad, a favor de la eliminación de la violencia de género y libres de estereotipos que favorecen la desigualdad.

En el mismo sentido, transversalizar la perspectiva de género interseccional en los procesos educativos, permitirá atender las necesidades específicas del estudiantado, contextualizando los elementos curriculares acordes a las experiencias de vida de cada estudiante o grupo históricamente excluido, promoviendo en cada nivel educativo, en el perfil de egreso, capacidades como el pensamiento crítico, la valoración de la diversidad y las relaciones respetuosas y empáticas.

Algunos ejemplos de cómo transversalizar la perspectiva de género en la praxis educativa son:

1. Incluir en los planes y programas de estudio, contenidos que aborden la valoración de la diversidad y la promoción de la igualdad sustantiva.
2. Formación efectiva del profesorado en perspectiva de género interseccional a fin de que cuenten con las herramientas teóricas, metodológicas y los valores que posibiliten su implementación como eje transversal de la educación.
3. Desarrollar procesos con base en la pedagogía feminista, incentivando el diálogo horizontal, la experiencia compartida y la reflexión crítica acerca de la opresión de las mujeres; promoviendo el ejercicio de la autonomía de las niñas, adolescentes y mujeres, en todas sus dimensiones.

4. Diseñar y utilizar recursos didácticos libres de estereotipos de género y discriminación en razón de género, o cualquier otra.
5. Implementar políticas para la prevención del abuso sexual a niñas y contra el hostigamiento y acoso sexual en los entornos escolares.
6. Diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas para la atención de las necesidades específicas de grupos históricamente vulnerados.
7. Promover, a través de los contenidos y experiencias educativas, el reconocimiento y la valoración de los aportes de las mujeres en todos los ámbitos del desarrollo, así como la redistribución del trabajo de cuidados.
8. Promover la generación de diagnósticos e investigaciones con perspectiva de género interseccional.

Ahora bien, la cultura machista y discriminadora que ha prevalecido de manera histórica en la sociedad, presenta retos importantes para la implementación de la perspectiva de género interseccional en el sistema educativo; así, la falta de formación docente en este ámbito, los prejuicios y resistencias a la pérdida de los privilegios en determinados sectores sociales, la falta de recursos didácticos elaborados con este enfoque, la ausencia de formación y compromiso del funcionariado en puestos de tomas de decisiones, que a la vez se traduce en carencia de políticas públicas eficaces y con presupuestos etiquetados para las acciones son algunos ejemplos de los obstáculos para el



Figura 3. Género e interseccionalidad en la educación. UNICEF (2019). Educación Inicial. <https://www.unicef.org/mexico/para-cada-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-y-adolescente-educaci%C3%B3n>

Sin Contraseñas

desarrollo de las prácticas descritas.

La atención a la diversidad de género, sexual, económica, cultural y de capacidades es impostergable, si se quiere que la educación favorezca el desarrollo armónico e integral de las personas y de las sociedades.

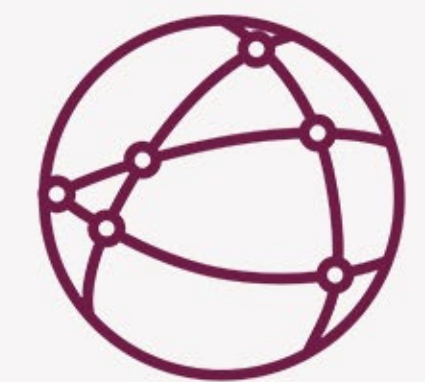
No obstante, es importante conocer las experiencias que las instituciones educativas han desarrollado para incorporar la perspectiva de género interseccional a sus procesos, en todos los niveles educativos. En México, por ejemplo, podemos mencionar los esfuerzos realizados en las instituciones de educación superior a través de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género, desde donde se han realizado diagnósticos con perspectiva de género, protocolos de actuación ante el hostigamiento y el acoso sexual y diseñado asignaturas específicas para la formación en género. (Pacheco, L., 2020).

De igual manera, en el estado de Michoacán, México, se cuenta con el diseño de un modelo curricular para la transversalidad de la perspectiva de género en educación preescolar, primaria y secundaria, niveles que constituyen la educación básica en este país, en los cuales se atienden las niñas de 3 a 15 años de edad. En este texto se expone la fundamentación teórica y normativa para su implementación, así como las esferas de intervención (académica, institucional y comunitaria) y aprendizajes, contenidos y orientaciones didácticas para su desarrollo (SEE, 2023).

Finalmente, hay que destacar que para que estas experiencias se hayan logrado, ha sido necesaria la confluencia de factores como la incidencia del movimiento feminista en las políticas públicas educativas, el desarrollo de conocimiento desde la actividad académica, la construcción del marco normativo local e internacional que sustenta la perspectiva de género y la interseccionalidad en la educación y el compromiso a favor del adelanto de las mujeres, tanto de quienes asumen la toma de decisiones para el diseño de políticas públicas, como de quienes lo concretan en la vida escolar.

REFERENCIAS

- INMUJERES (2007). Glosario de género. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- ONUMJERES (2025). Glosario de Igualdad de Género. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&hook=P&sortkey=&sortorder=asc>
- ONUMJERES (2025). 12 esferas de especial preocupación. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw59/feature-stories>
- Pacheco, L., (2020). Líneas de acción de la RENIES para la construcción de igualdad en las IES. <https://www.anuies.mx/recursos/pdf/igualdad.pdf>
- Pérez, M. (2021). Interseccionalidad. En Susana B. Gamba y Tania Diz Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos. <https://www.aacademica.org/moira.perez/83.pdf>
- SEE, (2023). Modelo curricular para la transversalidad de la perspectiva de género en la educación en el estado de Michoacán. <https://see.michoacan.gob.mx/perspectiva-de-genero/#curricular>
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil en el análisis histórico. En: Lamas, M. (1990). Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p. <https://www.smujierecoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf>
- UNICEF (2017). Perspectiva de género. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf
- UNICEF (2019). Para cada niña, niño y adolescente: educación. Informe anual 2019. <https://www.unicef.org/mexico/para-cada-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-y-adolescente-educaci%C3%B3n>
- Zalvidea, M. (2019). ¿Por qué todos deberíamos ser feministas? Chimamanda Ngozi Adichie y el feminismo global. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5f9e0d6d29995246493d0af0>



UNIVIM

UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN

¡ACÉRCATE A NUESTRAS UVEU!
UNIDAD VIRTUAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Un espacio educativo que brinda la oportunidad a todos los ciudadanos, habitantes de algún municipio o institución, de iniciar y desarrollar sus estudios profesionales de licenciatura y posgrados con reconocimiento oficial.



UNIDAD VIRTUAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

ACCEDE A NUESTRO CAMPUS ON LINE:

www.univim.edu.mx

Formando docentes críticos: CPC como herramienta para la transformación educativa

Escrito por
Lic. Boris Fernando Candela Rodríguez
boris.candela@correounivalle.edu.com
Lic. Daniel Fernando Castro Loaiza
daniel.loaiza@correounivalle.edu.com

Sin Contraseñas

RESUMEN

Este artículo analiza la transformación del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) desde una perspectiva crítica y emancipadora en la formación inicial de docentes de ciencias. Se desarrolló un estudio de caso con enfoque cualitativo e interpretativo, centrado en una docente en formación durante su práctica real. A través del diseño e implementación de una propuesta didáctica sobre nutrición humana, se documentaron los elementos curriculares e instruccionales que configuran su CPC. Entre los principales hallazgos se destaca la incorporación de la práctica reflexiva como categoría emergente, y la evolución del CPC hacia una visión crítica y situada. El estudio evidencia el potencial del CPC transformador para formar docentes capaces de vincular la ciencia escolar con problemáticas sociocientíficas y la acción sociopolítica.

Palabras clave: Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), formación docente, práctica reflexiva, alfabetización científica crítica, educación en ciencias, estudio de caso, ReCo, enseñanza de la nutrición, emancipación, sociedad del riesgo.

ABSTRACT

This article analyzes the transformation of Pedagogical Content Knowledge (PCK) from a critical and emancipatory perspective in the initial training of science teachers. A case study with a qualitative and interpretative approach was developed, focused on a trainee teacher during her actual practice. Through the design and implementation of a didactic proposal on human nutrition, the curricular and instructional elements that make up her CPC were documented. Among the main findings, the incorporation of reflective practice as an emerging category and the evolution of CPC towards a critical and situated vision stand out. The study evidences the potential of transformative CPC to train teachers capable of linking school science with socio-scientific issues and socio-political action.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge (PCK), Teacher education, Reflective practice, Critical scientific literacy, Science education, Case study, ReCo, Nutrition education, Emancipation, Risk society.

INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por la complejidad, el riesgo y la incertidumbre, caracterizado por transformaciones sociales, ambientales y tecnocientíficas sin precedentes, la educación en ciencias enfrenta el reto de pensar más allá de la simple transmisión de contenidos. La figura del docente adquiere una función esencial: no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador crítico entre la ciencia y la sociedad, capaz de interpretar los desafíos del presente y traducirlos en propuestas educativas transformadoras (Beck, 1994; Valladares, 2021).

El presente artículo analiza la transformación del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) en una docente en formación inicial, a partir de su experiencia en la práctica pedagógica en una institución pública de educación secundaria. El CPC, entendido como la integración compleja entre el conocimiento disciplinar, pedagógico y contextual, permite comprender cómo los profesores organizan, representan y comunican el saber científico de manera significativa para sus estudiantes (Shulman, 1986; Magnusson et al., 1999). Sin embargo, en este estudio se asume una relectura crítica de dicho constructo, incorporando dimensiones emancipadoras, ético-políticas y reflexivas que fortalecen el rol transformador del docente de ciencias (Candela, 2023).

La propuesta se desarrolló en torno al tema de la nutrición humana, el cual se abordó desde una perspectiva sociocientífica, permitiendo articular la biología con problemáticas contemporáneas como la seguridad alimentaria, la desigualdad en el acceso a recursos y la sostenibilidad ambiental. Así, el aula se convirtió en un espacio de reflexión crítica, diálogo argumentado y construcción colectiva de conocimiento, reafirmando la necesidad de una alfabetización científica orientada a la acción y la participación (Hodson, 2013; Valladares, 2021).

Esta experiencia permite visibilizar cómo el tránsito de la teoría a la práctica no solo implica el uso de herramientas didácticas, sino también la transformación de la mirada del docente sobre su labor, su rol social y su responsabilidad frente a los contextos educativos reales.

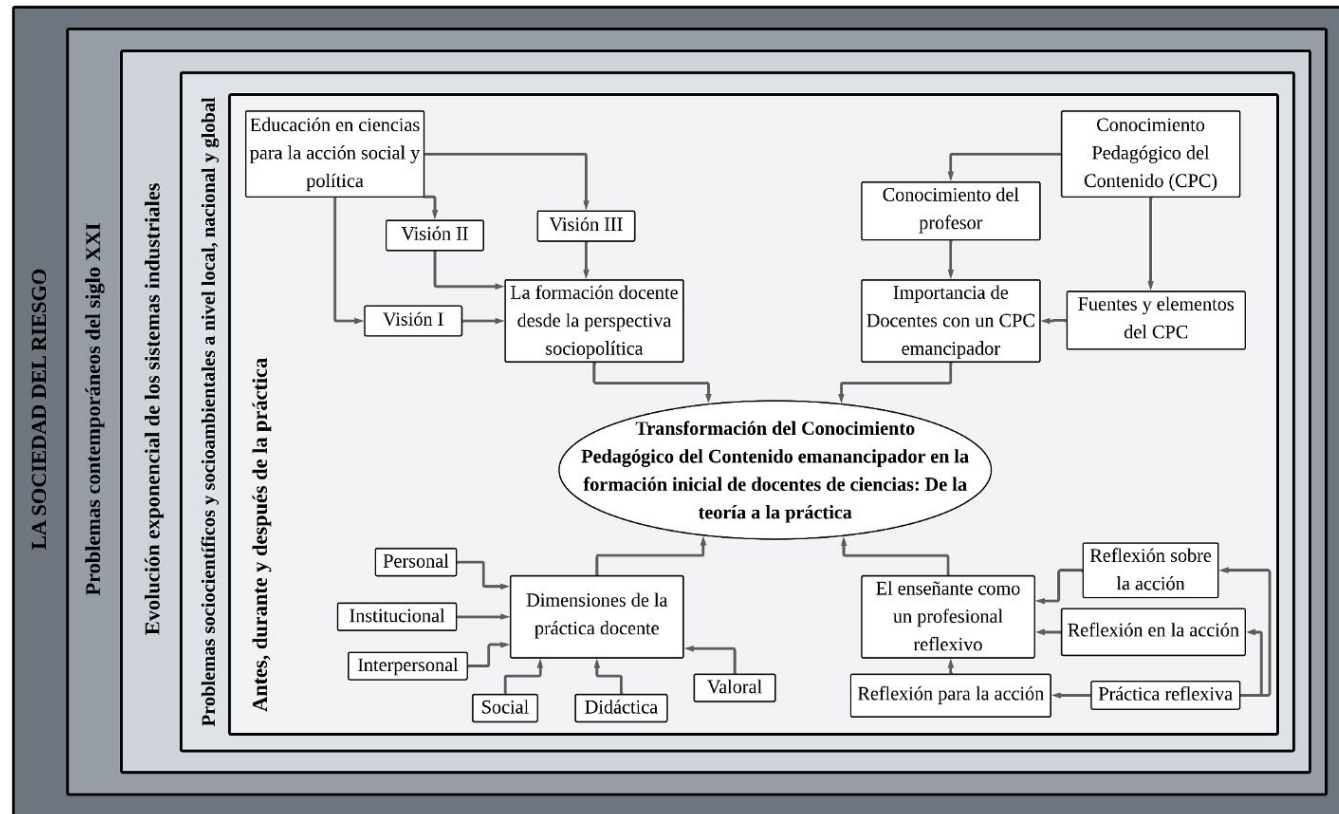


Figura 1. Diagrama visual del marco teórico construido para el proyecto. Elaboración propia Candela - Castro.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación interpretativa, lo cual permitió comprender en profundidad los sentidos y significados que la docente en formación atribuyó a su quehacer pedagógico en el aula. Se trató de un estudio de caso, centrado en una estudiante del programa de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Valle, quien llevó a cabo su práctica docente en una institución educativa urbana pública del suroccidente colombiano.

La metodología se estructuró en tres momentos. El primero correspondió al diseño de una propuesta de enseñanza centrada en el tema de la nutrición humana, elaborada mediante la herramienta Representación del Contenido (ReCo), según el modelo de Loughran, Mulhall y Berry (2004) adaptado por Candela (2016). Esta herramienta permitió identificar las concepciones iniciales de la docente sobre el contenido, sus orientaciones hacia la enseñanza y sus estrategias pedagógicas. El segundo momento consistió en la implementación de dicha propuesta en el aula, acompañada por un proceso de observación participante, entrevistas semiestructuradas, notas de campo y análisis de registros audiovisuales.

El tercer momento implicó la sistematización y análisis de la información recogida, mediante un sistema de categorías basado en el modelo de Magnusson et al. (1999), ampliado con la categoría de práctica reflexiva como eje transversal de transformación docente.

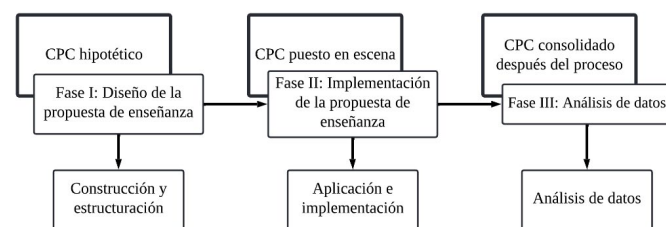


Figura 2. Fases de la investigación. Elaboración propia Candela - Castro.

El desarrollo metodológico no se limitó a describir acciones, sino que permitió explorar las tensiones, contradicciones y aprendizajes emergentes en el proceso de formación profesional. De este modo, se visibilizó cómo la docente en formación resignificó sus concepciones sobre la enseñanza, el currículo y el rol de la ciencia en la sociedad, construyendo una identidad pedagógica comprometida con la acción crítica y la justicia social.

DESARROLLO

La experiencia investigativa evidenció que el tránsito del CPC teórico hacia un CPC emancipador se da a través de múltiples dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, se identificó una evolución en las orientaciones hacia la enseñanza. Inicialmente centrada en la transmisión de conceptos, la docente comenzó a integrar problemáticas sociocientíficas como el hambre, los sistemas alimentarios industriales y la crisis ambiental, desarrollando estrategias que propiciaban el pensamiento crítico y el diálogo argumentado. Esto se reflejó, por ejemplo, en el diseño de debates sobre la producción de alimentos transgénicos y en la inclusión de estudios de caso sobre nutrición y desigualdad.

En segundo lugar, el conocimiento y las creencias sobre el currículo también se transformaron. La docente dejó de concebir el currículo como una lista de contenidos obligatorios, para interpretarlo como una herramienta flexible al servicio de las necesidades del contexto y la formación ciudadana. Esto le permitió reorganizar la secuencia didáctica con base en los intereses del grupo, incorporando actividades como la elaboración de mapas alimentarios locales y análisis de etiquetas nutricionales.

En cuanto al conocimiento sobre los estudiantes, la experiencia reveló una creciente conciencia sobre las condiciones socioculturales y cognitivas de los adolescentes, así como sobre las barreras que enfrentan para acceder a una alimentación balanceada. Esto llevó a la docente a ajustar sus estrategias instruccionales, utilizando recursos visuales, experiencias cercanas y analogías que facilitaran la comprensión de conceptos como macronutrientes, metabolismo o enfermedades derivadas de una mala alimentación.

En relación con las estrategias de evaluación, se observó una transición desde una lógica centrada en el producto hacia una evaluación formativa, continua y reflexiva. Se incluyeron rúbricas de autoevaluación, bitácoras de aprendizaje y momentos de metacognición que permitieron a los estudiantes reconocer sus avances y dificultades.

En el centro de todas estas transformaciones se situó la práctica reflexiva como dimensión articuladora. La docente llevó a cabo procesos sistemáticos de reflexión sobre, en y para la acción (Schön, 1987), utilizando diarios de campo y tutorías académicas como espacios

de reconstrucción crítica de su experiencia. Esta reflexividad fue clave para identificar las tensiones entre lo planeado y lo vivido, así como para reconfigurar su práctica en coherencia con una visión crítica y transformadora de la educación científica.

RESULTADOS

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que la práctica pedagógica, concebida como un espacio de investigación y reflexión situada, puede generar procesos significativos de transformación en el CPC de los docentes en formación. Entre los principales resultados se destaca la elaboración de una ReCo robusta, que no solo explicitó las decisiones curriculares de la docente, sino que también evidenció una evolución progresiva en sus concepciones pedagógicas.

Asimismo, se logró reestructurar el modelo clásico de Magnusson et al. (1999) al integrar la práctica reflexiva como una categoría transversal, que potencia la articulación entre los distintos componentes del CPC. Esta inclusión permitió comprender cómo la docente resignificó su rol como mediadora entre la ciencia y los estudiantes, desarrollando una práctica crítica, situada y con sentido ético-político.



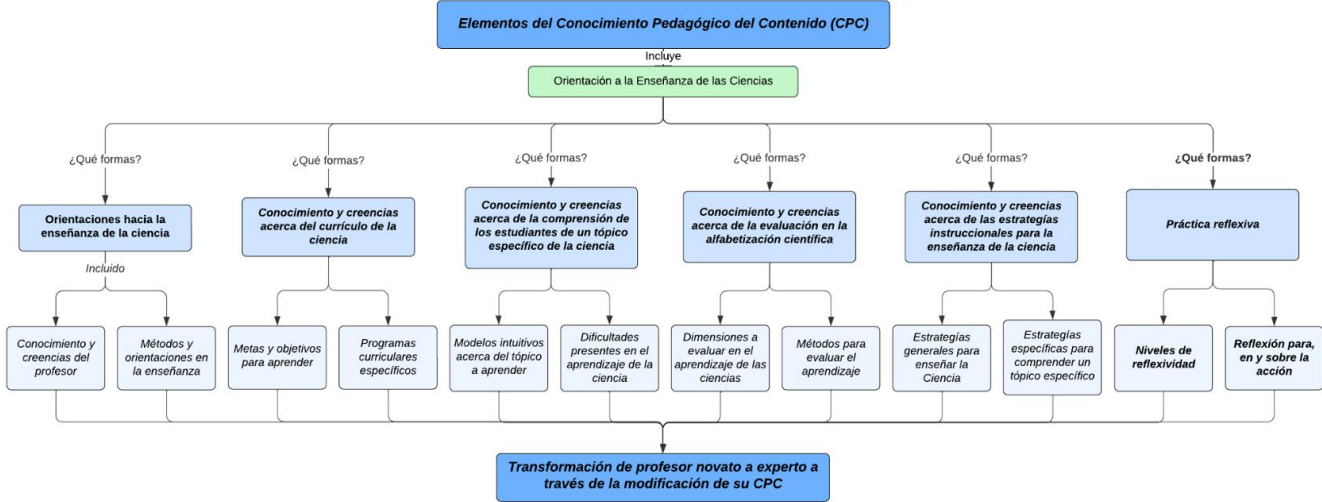


Figura 3. Componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) Emancipador. Elaboración propia Candela - Castro.

Otro resultado relevante fue la apropiación del contenido desde una perspectiva contextualizada. Al abordar la nutrición humana no solo desde el enfoque biológico, sino también desde su dimensión social y ambiental, la docente generó experiencias de aprendizaje que conectaron el conocimiento escolar con la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo su participación y su empoderamiento frente a las problemáticas del entorno.

Se evidenció que la formación inicial, cuando se acompaña de dispositivos metodológicos reflexivos como la ReCo, puede favorecer la construcción de un CPC emancipador. Esto implica comprender que enseñar ciencias no es un acto neutro ni puramente técnico, sino una práctica política que debe estar al servicio de la transformación social.

CONCLUSIÓN

La experiencia analizada confirma que es posible formar docentes de ciencias comprometidos con una educación emancipadora, siempre que existan escenarios formativos que integren la teoría con la práctica, y que reconozcan la reflexividad como una condición esencial del saber pedagógico. El CPC no debe entenderse únicamente como una herramienta para la enseñanza eficaz, sino como una construcción situada, atravesada por las condiciones del contexto, las creencias del docente y las demandas de la sociedad.

El caso presentado demuestra que, a través de una práctica pedagógica crítica y acompañada, es posible reconfigurar las concepciones tradicionales de la enseñanza de las ciencias, orientándolas hacia una alfabetización científica comprometida con los desafíos sociales, éticos y ambientales de nuestro tiempo. La inclusión de herramientas como la ReCo, articuladas con espacios de reflexión docente, resulta clave para documentar y transformar el pensamiento pedagógico de los futuros profesores.

Formar docentes con una mirada crítica, ética y transformadora ya no es una opción, sino una necesidad. La ciencia, enseñada desde el aula, puede y debe ser un camino para la justicia social y el desarrollo sostenible.



Sin Contraseñas

REFERENCIAS

- Beck., U. (1994). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós, Barcelona.
- Candela Rodríguez, B. F. (2016). El diseño de la "reco": una estrategia para iniciar la identificación, la explicitación y el desarrollo del CPC de un tópico de la química de profesores en formación inicial. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (40), 65–87. <https://doi.org/10.17227/01203916.6147>
- Candela, R. B. F. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339-354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Hodson, D. (2013). La Educación en Ciencias como un llamado a la acción. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7), 1-15. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6577/pr.6577.pdf
- Loughran, J., Gunstone, R., Berry, A., Milroy, P., & Mulhall, P. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing ways of articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (4), 370-391.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). NATURE, SOURCE, AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE FOR SCIENCE TEACHING. In J. Gess-Newsome, & G. Lederman, *PCK and Science Education* (pp. 95-132). Netherlands.
- Shulman, L. (1986). Those Who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4 - 14.
- Schön, D. (1987). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (M. d. Ciencia, Ed.) Barcelona, España: Paidós.
- Valladares, L. (2021). Scientific Literacy and Social Transformation: Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557–587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>

Aplicaciones de los videojuegos en la adquisición de habilidades y competencias.

Escrito por
Prof. Nicolás Fabián Rico Guastavino
al231634@univim.edu.mx
Prof. Ignacio Pablo Rico Guastavino
Ignacio.rico@urjc.es

RESUMEN

El siguiente artículo aborda la forma de entender los videojuegos como herramientas para el desarrollo de habilidades y competencias en el aprendizaje. Aunque la industria del videojuego se centra, especialmente, en el ocio y el entretenimiento, se aborda de qué modo puede influir en el desarrollo cognitivo, aportando beneficios para el cerebro humano y para el desarrollo educativo, partiendo de su impacto en la educación informal para llegar a la formal.

Palabras clave: videojuegos, educación, desarrollo, entretenimiento, aprendizaje, videoconsola.

ABSTRACT

The following article discusses how to understand videogames as tools for the development of skills and competencies in learning. Although the video game industry is especially focused on leisure and entertainment, it addresses how it can influence cognitive development, providing benefits for the human brain and for educational development, starting from its impact on informal education to formal education.

Key words: video games, education, development, entertainment, learning, game console.

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos han funcionado como medio de entretenimiento, susceptibles de usar soportes tan variados como la videoconsola, el computador personal o las máquinas recreativas, que emergen a principios de la década de los años setenta y se popularizan a lo largo de los ochenta en el ámbito doméstico (Stanton, 2015). Sin embargo, y a efectos del desarrollo de la presente investigación, es necesario prestar atención a cómo la industria del videojuego ha experimentado un importante incremento de popularidad en las últimas tres décadas: hoy en día, casi la mitad de la población de los países desarrollados tiene al menos una videoconsola en su hogar; por otro lado, dicha industria genera unas ganancias anuales de, aproximadamente, 249 600 millones de dólares estadounidenses (Statista, 2024); el videojuego, en cuanto a inversión de capitales y ventas, supera ya con creces a las industrias musical y cinematográfica, de relevancia incontestable a lo largo del siglo XX.

A menudo, los estudios culturales y la academia han defendido los videojuegos a partir de sus capacidades de innovar sobre el esquema de lo lúdico (Chomistek et al., 2015), o ayudar a aplicar terapias a niños y adolescentes con ansiedad o TDAH (Porter, 2019), por ejemplo. Sin embargo, las posibilidades didácticas del videojuego, en el contexto del aprendizaje que tiene lugar dentro del ámbito institucional y curricular (formal), de los ámbitos formativos no sujetos a currículo académico (no formal), y del aprendizaje no programado, que se produce de manera espontánea (informal) (García Martínez, 2021: 219), no han sido suficientemente exploradas hasta que la llamada gamificación, en el contexto de las metodologías activas, encuentra una vía teórica propia ya en la era digital (Smiderle, 2020). Los videojuegos, en su forma primigenia, hasta cierto punto mantenida hoy en día, se basan en una mecánica sencilla: los usuarios emplean un joystick, teclado y/o ratón de computador para superar distintos tipos de fases y desafíos planteados dentro de una narrativa cerrada en mayor o menor medida.

A finales de los años ochenta, comienzan a surgir videojuegos con un mayor desarrollo textual, que encuentra una expresividad lindando lo literario para ayudar a contar las historias. Acercando así el medio a otras expresiones creativas. Este gran cambio supuso, sin lugar a duda, la primera gran revolución del medio a un nivel artístico (Gee, 2003). Desde entonces, los videojuegos de carácter educativo y formativo adquieren una cierta relevancia, aunque su impacto social ha sido, hasta la aparición de Nintendo DS, mínimo (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Así pues, y a lo largo de décadas, trabajos en el videojuego como *Where in the World is Carmen Sandiego?* (Broderbund, 1985) –aventura de detectives que enseña lecciones de geografía y patrimonio artístico mundial–, *Mewilo* (Coktel Vision, 1987), –una inmersión en la cultura de la Martinica, de donde procede su autora, la diseñadora Muriel Tramis–, o la saga educativa *Freddi Fish* (Humongous Entertainment, 1994-2013) –una serie que enseña a los niños, entre otras cosas, identificación de animales marinos– están planteados como refuerzos de la enseñanza escolar (formal) o familiar (no formal).

En los primeros años del siglo XXI, tras dos décadas completas en las que el videojuego se ramifica en computadores, consolas de sobremesa y portátiles (Stanton, 2015), surgen innovaciones industriales y nuevas formas de jugar, como las facilitadas por la

videoconsola táctil y de doble pantalla Nintendo DS (2004), innovadora en la combinación de ambos factores. Dispositivos como el producido por Nintendo proyectan nuevos horizontes para la aplicación educativa. La misma empresa, Nintendo, lanzaría al mercado en 2006 su Nintendo Wii, célebre por su innovador control, el wiimote, un mando de apariencia convencional, pero basado en el control de movimiento. A partir de este momento, se masifica el interés por el modo en que los videojuegos pueden sumar ideas a nuestro sistema cognitivo y motriz, así como aprender sobre diversas materias (McGonigal, 2011). Centrándonos en las categorías de soft skills compiladas y estudiadas por la investigadora y docente Alicia Escribano (2004), tras definir el marco de beneficios cognitivos y didácticos del videojuego, defendemos el rol de este para la mejora de dichas habilidades y competencias.

DESARROLLO

Desde un enfoque amparado en la disciplina didáctica, se parte de las metodologías activas para analizar el impacto de los videojuegos en la educación informal, y de la posibilidad de que estas formas de aprendizaje sean tenidas en cuenta en la educación formal. A través de la revisión de literatura y casos prácticos, exploramos su potencial para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Beneficios del videojuego para el cerebro humano

La psicología cognitiva y la didáctica han determinado, en numerosas ocasiones, que los videojuegos aportan contrastados beneficios a nuestro desarrollo cognitivo (Choi et al., 2020: s.p.). Cuando estamos jugando, podemos mejorar habilidades motrices, ya que en el videojuego, el gamer necesita coordinar adecuadamente sus movimientos para poder superar obstáculos (Boreki, Tolstych y Pokorski, 2013). O bien, las formas de razonamiento inductivo y deductivo son necesarias para superar acertijos y puzzles (Costa, 2021: s.p.). La coordinación entre el movimiento que realizamos con nuestras manos y aquello que observamos en pantalla nos sirve de gran ayuda para fortalecer nuestro equilibrio. Por ejemplo, son numerosos los casos estudiados de infantes que, ante problemas congénitos de tipo motriz, mejoran gracias al uso de determinados videojuegos (Griffiths, 2002).

Por otro lado, la concentración derivada del momento del juego, y ligada a la superación de una prueba, también supone un beneficio

importante (Cardoso-Leite y Bavelier, 2014). Mientras se está ejecutando un videojuego, en ciertas ocasiones el usuario deberá prestar una especial atención a lo que se le presenta en la pantalla, ya sea un tutorial donde se explican las mecánicas de este, el enfrentamiento con un enemigo, o la visualización de una escena no jugable de estilo cinematográfico, por tanto, que facilite una progresión narrativa. El jugador ha de ser capaz de construir significados durante el instante mientras navega por sus contextos.

El desarrollo de la concentración puede facilitar, por ejemplo, la forma de resolver problemas de cálculo en materias como matemáticas o física (Shaffer et al, 2005). Otro de los aspectos particularmente beneficiosos es el ligado a la motivación. A menudo, infantes y púberes encuentran difícil hallar una motivación clara cuando se les exige, por ejemplo, leer un libro dentro de los ámbitos de la educación formal o no formal, e incluso informal –familiar, por ejemplo– (Wigfield et al., 2016: 190-195). Los cuentos y libros ilustrados, en ese sentido, han hallado una oportunidad de conectar mejor con los lectores en etapas educativas obligatorias; contribución a la que han sumado formas de recurrir a la inmersión como el libro pop-up, que comparte dicha característica con el videojuego (Blumel, Harris Taylor, 2012).

Los videojuegos ofrecen una solución similar, solo que, por su carácter audiovisual y cinético, conectan en un mayor grado con la predisposición actual a la cultura de un mundo predominantemente audiovisual (Compton-Lilly, 2007). Comenzar a leer utilizando los textos de un videojuego narrativo, por ejemplo, una visual novel como la reciente Emio el sonriente (Nintendo, 2024) –perteneciente a un género jugable que combina la fotonovela con la toma de decisiones narrativas– puede suponer un modo interesante de motivación lectora.

Las mejoras cognitivas propiciadas por el videojuego han abarcado numerosos estudios recientemente. Los videojuegos basados en la resolución de puzzles y acertijos, como la saga The Room (Fireproof Games, 2012-2018), que plantean un espacio tridimensional en el que resolver problemas lógicos y geométricos [Imagen 1], o la toma de decisiones, presente en títulos recientes tan disímiles como Pentiment (Obsidian, 2022) o Metaphor: ReFantazio (Atlus, 2024), pueden aportar grandes beneficios tanto en el desarrollo de habilidades lógicas –en el primer

caso– como en el conocimiento de fundamentos éticos, en el segundo y tercero. Esta forma de jugar contribuye a la aportación de grandes beneficios a los estudiantes a la hora de resolver diversos problemas en el estudio y en la práctica de sus asignaturas; pero, en cuanto a la toma de decisiones, también puede influir positivamente en lo relativo a competencias como el trabajo en equipo o el ejercicio crítico, como veremos, finalmente, a propósito de las soft skills (Alloza Castillo, Escribano 2017: s.p.).

Los videojuegos en el aula

Dentro de las metodologías educativas aplicadas por el profesorado occidental en los años 1990 y 2000, la incorporación del videojuego al aula era absolutamente marginal (Mendiz Noguero, De Aguilera, 2003). Las metodologías activas, necesitadas de un mayor desarrollo de herramientas digitales, requerían de los progresos técnicos y de la democratización de medios informáticos propiciados por los últimos quince años del presente siglo para programar la posible incorporación del videojuego al aula. Por otro lado, y pese al auge de las metodologías activas, lo que Escribano (2004) ha denominado “enseñanza bancaria” –por la unidireccionalidad del método didáctico y la escasa estimulación del pensamiento crítico en el alumnado– ha continuado teniendo una fuerte presencia en los modelos educativos de países como España, Argentina o México. Desde la década de 2010, no obstante, los sistemas de software jugable han comenzado a gozar de mayor protagonismo en las aulas (Marín-Suelves et al., 2022).



Figura 1. The Room (2012).

A finales de noviembre de 2004 aparece, como se ha mencionado previamente, Nintendo DS en el mercado. Se trataba de una videoconsola portátil que contaba con doble pantalla, una superior y otra inferior, esta segunda, con la particularidad de ser táctil. Por medio de ella, el usuario podía interactuar con un lápiz de plástico denominado stylus, a la vez que podía utilizar sus propios dedos, como hacemos actualmente con los dispositivos móviles y tablets.

En el centro académico Joshi Gakuen, de Tokio, este dispositivo se empleó para la enseñanza del inglés dentro del aula. La profesora Motoko Okubo fue quien programó tal actividad didáctica, empleando la consola para el aprendizaje de vocabulario, caligrafía, y comprensión oral. Según Junko Tsumi, directora del centro, hubo un significativo impacto en la motivación estudiantil. Esta videoconsola contó con un amplio catálogo de software centrado en el aprendizaje (Reinhardt, 2019), llegando a servir para la programación de actividades en unidades didácticas diversas dentro del contexto de la educación ordinaria en España (Morales, 2010: 1-12; Pérez García, 2014: 135-156).

Algunos de los títulos citados en dichos estudios son Brain Training del Dr. Kawashima: ¿Cuántos años tiene tu cerebro? (2005), con una diversidad de juegos de estilo psicotécnico; Kanji Sonomama Rakubiki Jiten DS (2006), concebido para aprender a escribir kanji; o English Training: Disfruta y Mejora tu Inglés (2006), enfocado al aprendizaje de dicho idioma. Hasta entonces, los videojuegos nunca habían tenido un papel de relevancia en la formación educativa formal. La reorientación educativa que propone Nintendo DS, más exitosa en términos generales que experiencias previas, así como la disposición de medios informáticos al alcance de un número creciente de centros educativos, afirman las posibilidades educativas del videojuego en el aula (Compton-Lilly, 2007).

Beneficios en el desarrollo de las soft skills

Las soft skills, también denominadas habilidades blandas, son una serie de características y competencias que modelan los comportamientos individuales en aspectos como el laboral o el educativo (Escribano, 2004). La abundante literatura al respecto remarca, a menudo, cómo son infravaloradas las habilidades y competencias con respecto a otras mecánicas de la enseñanza, como la memorización de conocimientos (Smith,



Figura 2. Portal (2007).

2018: s.p.; Sharma, Kaur, 2018: 132-140). Las soft skills permiten que las personas puedan desempeñarse de manera adecuada, adaptativa, en diversos contextos sociales y culturales. Jugar videojuegos tiene muchos beneficios en la mejora del desarrollo de distintas competencias relacionadas con las habilidades blandas. Por ello, creemos importante destacar, como asignatura pendiente de la educación posmoderna/activa, el desarrollo de soft skills gracias al videojuego, proponiendo posibles vías a través de videojuegos concretos.

Siguiendo a Escribano (2004) en el desarrollo subsiguiente, en primer lugar hallamos las competencias cognitivas, destacando el razonamiento lógico y la velocidad de razonamiento. El desarrollo del razonamiento lógico nos permite combinar ciertos elementos de información para poder crear reglas o conclusiones. Por su parte, la velocidad de razonamiento nos facilita realizar tareas con mayor fluidez. En Portal (Valve, 2007) [Imagen 2], los jugadores se ven obligados a resolver acertijos utilizando portales para moverse a través de distintos niveles, creando portales en paredes y techos que se comunican entre sí. Esto estimula el razonamiento lógico, ya que impulsa al jugador a identificar patrones y aplicar reglas para superar obstáculos. Con respecto a la velocidad de razonamiento, el clásico Tetris (Nintendo, 1984) exige una rápida toma de decisiones para encajar piezas en el menor tiempo posible, lo que mejora la agilidad mental y la velocidad de razonamiento.

Por otro lado, Escribano señala el desarrollo de las competencias básicas, como pueden ser la comunicación o las habilidades de organización. Gracias al desarrollo de la comunicación es posible desarrollar una mayor habilidad para el desempeño en la interacción con otras

personas. Las habilidades de organización nos permiten usar el tiempo o la energía de una manera práctica. En Among Us (InnerSloth, 2018), popular videojuego basado en hallar, entre los jugadores, quién es un peligroso impostor, se centra en la deducción social. Los jugadores deben comunicarse de manera efectiva para persuadir a otros de su visión de las circunstancias o descubrir impostores, fomentando la argumentación lógica, la retórica y la claridad en la expresión.

Si a las habilidades de organización nos referimos, en Los Sims 4 (Maxis, 2014) se requiere de los jugadores una gestión eficiente del tiempo y de los recursos para equilibrar las necesidades de los personajes, fomentando habilidades organizativas y planificación. En este caso, nos encontramos con un simulador de vida personal, familiar y vecinal con múltiples opciones de interacción con espacios y personajes no jugables, controlados por el computador.

Contamos, según Escribano, con las competencias multifuncionales, donde encontramos la solución de problemas complejos, es decir, la resolución de problemas que no están definidos correctamente. Además, cabe destacar el juicio y la toma de decisiones, un procedimiento a través del cual se eligen distintas opciones con las que podemos resolver problemas en diversos contextos. En The Legend of Zelda: Tears of the Kingdom (Nintendo, 2023), se presentan, además de la toma de decisiones complejas, acertijos ambientales y desafíos abiertos que pueden resolverse de múltiples maneras, desarrollando la creatividad y la capacidad de renegar de las soluciones predefinidas. Entroncaría, por tanto, con diversas facetas del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje basado en retos (Salcido Bastidas et al., 2024: 125-136).

Por último, Escribano destaca el desarrollo de las competencias emocionales: la gestión del estrés, manteniendo el rendimiento en situaciones que inciden en nosotros a través de distintos estímulos; la tolerancia a la frustración, donde se aprende a tolerar el fallo continuo cuando se pretende conseguir un objetivo, y finalmente la autoconfianza, autodisciplina y motivación. Uno de los ejemplos más notables es el que nos ofrece Elden Ring (FromSoftware, 2022), juego opresivo ya desde su propia ambientación [Imagen 3], y basado en el aprendizaje a

través de la derrota continuada en distintos desafíos en los que necesitamos fracasar con el fin de, finalmente, después de varios intentos, ganar la partida. Dichas posibilidades han sido estudiadas de manera pormenorizada en La estética de la dificultad. Teoría y motivos en el videojuego (2022), de Mateo Terrasa Torres.

CONCLUSIÓN

A lo largo de los años, la evolución del videojuego ha permitido que sea reconocido como herramienta con un alto potencial educativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y emocionales. Desde la mejora de la concentración hasta el razonamiento lógico, el impacto de los videojuegos en la educación es hoy en día innegable.

La incorporación de videojuegos en el aula, junto con metodologías activas, ha abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje, logrando motivar a los estudiantes de manera innovadora y efectiva. Al permitir experiencias de aprendizaje inmersivas, interactivas y adaptadas a las nuevas generaciones, los videojuegos pueden complementar la enseñanza tradicional y fomentar el desarrollo de habilidades esenciales para el mundo actual. Una de las facetas menos exploradas en la literatura didáctica es, precisamente, la relación entre el videojuego y el desarrollo de las soft skills, a menudo desplazadas por otros ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos querido plantear la posibilidad de diversos caminos, aún pendientes de explorar, que bien podrían ser útiles para la estimulación de las diversas soft skills, a las que las metodologías activas han brindado un nuevo lustre en la teoría contemporánea de la enseñanza.

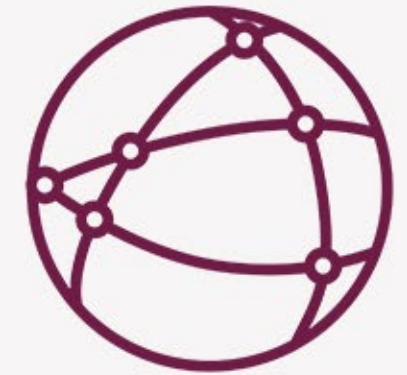


Figura 3. Elden Ring (2022).

REFERENCIAS

- Alloza Castillo, S., Escribano, F. (2017). XBadges. How soft skills are boosted by video games: Improving persistence, risk taking & spatial reasoning with Flappy Bird, Pacman & Tetris. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4764/PaperGamilearn.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Ayala Sánchez, F. (2017). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. *RIDE*, 8 (16).
- Bluemel, N.L., Harris Taylor, R. (2012). Pop-Up Books: A Guide for Teachers and Librarians. Libraries Unlimited.
- Borecki, L., Tolstych, K., y Pokorski, M. (2013). Computer Games and Fine Motors Skills. *Advances in Experimental Medicine and Biology*, 755: 343-348.
- Cardoso Leite, P., y Bavelier, D. (2014). Video game play, attention, and learning: How to shape the development of attention and influence learning? *Current Opinion in Neurology*, 27(2): 1-8.
- Choi, E., Shin, S.-H., Ryu, J.-K., Jung, K.-I., Kim, S.-Y., Park, M.-Y. (2020). Commercial Videogames and Cognitive Functions: Video Game Genres and Modulating Factors of Cognitive Enhancement. *Behavioral and Brain Functions*, 16, Article 2.
- Costa, V.M. (2021). The Reasoning Behind Video Game Puzzle Design. Medium. <https://medium.com/super-jump/the-reasoning-behind-video-game-puzzle-design-398dbd2b5404>.
- Chomistek, et al. (2015). Video And Hobby Gaming, Physical Activity, And Health. *Medicine and Science In Sports and Exercise*, 47(5S): 181.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Compton-Lilly, C. (2007). What Can Videogames Teach Us About Reading? *The Reading Teacher*, 60(8): 718-727.
- Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). ReCALL special issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities. *ReCALL*, 24(3), 243-256. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000134>.
- De Aguilera, M., & Mendiz Noguero, A. (2003). Videogames and Education. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1): 1-10.
- Deterding, S., & Walz, S. P. (Eds.). (2014). The gameful world: Approaches, issues, applications. MIT Press.

- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of videogames. Nordic Journal of Digital Literacy, 1(3): 184-214.
- Entertainment Software Association (ESA). (2023). 2023 essential facts about the computer and video game industry. Recuperado de <http://www.theesa.com>.
- Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Federación Española de Videojuegos. (2022). El impacto de los videojuegos en la educación. Consultado en <http://www.aevi.org>.
- García Martínez (2021). Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciarlos entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Publicaciones, 51(3), 215-235.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan. <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003-ilovepdf-compressed.pdf>
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: Games as learning machines. Interactive Educational Multimedia, 8, 15-23.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. Education and Health, 20(3), 47-51.
- Ishkendar (2012). Tradúceme esto. Eurogamer. Recuperado de: <https://www.eurogamer.es/traduceme-esto>.
- Marín-Suelves, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. Revista Colombiana de Educación, 84(1): 2-26.
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Penguin Books.
- Montes Pérez, M. (2010) Narrativa en las aventuras gráficas. Especial: Nuevas tendencias en investigación en narrativa audiovisual. FRAME, nº6, pp. 243 -264. Universidad de Sevilla. <https://biblus.us.es/fama2/com/frame/frame6/estudios/1.12.pdf>.
- Morales Corral, S. (2010). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. Diálogos de la Comunicación, 78, 1-12.
- Pérez García, A. (2014). El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. Escuela Abierta, 17, 135-136.
- Porter, A.M. (2019). Video Games and Stress: How Stress Appraisals and Game Content Affect Cardiovascular and Emotion Outcomes. National Library of Medicine. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31133924/>.
- Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. McGraw-Hill Education.
- Reinhardt, J. (2019). Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice. Palgrave Macmillan.
- Salcido Bastidas, Nevárez Sámano, C.L., Rivera Obregón, M.L. (2024). La implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia para abordar el rezago educativo. Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional, 6(24), 125-136.
- Shaffer, D. W., Squire, K. D., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. Phi Delta Kappan, 87(2), 104-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>.
- Sharma, S., Kaur, M. (2018). People Skills-The Underrated Skills: A Must for Personal Effectiveness. International Journal of Latest Engineering and Management Research, 132-140. <http://www.ijlemr.com/papers/CTEMIT/part-2/T3-101.pdf>.
- Smiderle, R. et al. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. Smart Learning Enviroments, 7(3).
- Smith, J.L. (2018). Soft Skills Are Underrated. Quality, 57(9).
- Squire, K. (2011). Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age. Teachers College Press.
- Stanton, R. (2015). A Brief Story of Videogames. Running Press Adult.
- Terrasa Torres, M. (2022). La estética de la dificultad. Teoría y motivos en el videojuego. Shangrila Ediciones.
- The Good Gamer. (s.f.). Infografía: ¿Qué soft skills se obtienen jugando a videojuegos? The Good Gamer. Recuperado de <https://thegoodgamer.es/infografia-que-soft-skills-se-obtienen-jugando-a-videojuegos/>
- Tyner, K. et al. (2015). "Multialfabetización". Sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la "cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. Profesorado, 19(2): 41-56.
- Wigfield, A., Gladstone, J.R., Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. Child Development Perspectives, 10(3), 190-195.



UNIVIM

UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN

**DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN CONTINUA**

¡ES HORA DE DAR EL SIGUIENTE PASO!
ABRE LAS PUERTAS A NUEVAS
OPORTUNIDADES Y ESPECIALÍZATE
EN TU ÁREA DE INTERÉS CON
NUESTRA OFERTA EN:

**MAESTRÍAS, DOCTORADOS,
ESPECIALIDADES, CURSOS Y
DIPLOMADOS**

¡NO TE QUEDES ATRÁS!

ACCEDE A NUESTRO CAMPUS ON LINE:

www.univim.edu.mx



Universidad Virtual
del Estado de Michoacán

GOBIERNO DE MICHOACÁN



MICHOACÁN ES
MEJOR

Análisis de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030

Escrito por
Dr. Juan Roberto Escañuela Trejo
tutor29003@univim.edu.mx

RESUMEN

En este artículo se analiza cómo la Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030 aborda el complejo fenómeno del delito en México, a través de un enfoque holístico que implica no solo combatir el crimen con el uso de la fuerza, sino también mediante la implementación de cuatro ejes estratégicos que pretenden brindar atención a las causas estructurales que actúan como detonantes del delito, fomentar la consolidación de la Guardia Nacional, lograr el fortalecimiento de la inteligencia e investigación para prevenir y combatir el delito, e impulsar la coordinación absoluta entre el Gabinete de Seguridad Federal y las entidades federativas.

Palabras clave: estrategia, seguridad pública, causas estructurales del delito, Guardia Nacional, Sistema Nacional de Investigación e Inteligencia, coordinación interinstitucional.

ABSTRACT

This article analyzes how Mexico's National Public Security Strategy 2024-2030 tackles the complex issue of crime. It adopts a holistic approach that goes beyond simply using force to combat crime. Instead, it implements four strategic pillars aimed at: addressing the structural root causes that trigger crime, fostering the consolidation of the National Guard, strengthening intelligence and investigation to prevent and combat crime, and driving absolute coordination between the Federal Security Cabinet and the federal entities.

Key words: strategy, public security, structural causes of crime, National Guard, National Investigation and Intelligence System, interinstitutional coordination

INTRODUCCIÓN

En México, a partir de 1995, año en que se implementó el Sistema Nacional de Seguridad Pública, se han diseñado diversas estrategias en materia de seguridad; cada una ha contado con un sello distintivo acorde a los objetivos y acciones que contemplan. Su denominación ha variado de acuerdo con el sexenio en que han tenido lugar; en el sexenio anterior, la estrategia correspondiente se denominó "Estrategia Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024". En el sexenio actual, dicho instrumento se ha nombrado "Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030". El análisis de esta última es el tema central de este artículo en el cual reconoceremos las principales acciones que contempla, enfatizando en aquellas que resultan innovadoras en el contexto de la seguridad pública.



Figura 1. Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030.

DESARROLLO

El diagnóstico

La Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030 (ENSP, 2024-2030) se basa en un diagnóstico alimentado por datos de fuentes diversas. Entre ellos, llama la atención la aparente disminución de delitos de alto impacto que tuvo lugar en el periodo de 2018-2025. Como parte de esos delitos figura el homicidio doloso, mismo que ha sido abordado por la actual administración como una prioridad y que, a juzgar por datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, de 2018 a enero de 2025 se ha visto disminuido de 100.5 a 76.5 homicidios dolosos diarios.

Otros delitos de alto impacto también han reflejado estadísticas a la baja en ese mismo periodo; entre ellos se ubica el feminicidio, las lesiones dolosas por disparo de arma de fuego, el secuestro extorsivo y el robo con violencia. Los delitos de alto impacto son los que generan mayor conmoción en la sociedad e incrementan significativamente la percepción de inseguridad entre la población, por ello, los responsables de elaborar el diagnóstico para la ENSP, 2024-2030 encontraron en los datos citados suficientes motivos para afirmar que la estrategia de seguridad pública y las acciones implementadas en el sexenio anterior lograron encaminar una serie de objetivos que requieren de más tiempo para ofrecer mayores resultados, concluyendo que se debe dar continuidad a esas acciones, fortaleciéndose en algunos de sus puntos.

Es así como surgen los cuatro ejes estratégicos que analizaremos a continuación; alguno de ellos resultará novedoso, en tanto que otros solo caminarán hacia su consolidación (Gobierno de México, 2025. pp.11-13).

La atención a las causas

Como ya se señaló, el delito es producto de múltiples factores, por lo que toda estrategia que pretenda hacerle frente requiere de un enfoque holístico que contemple todas y cada una de las causas que lo generan. Esto implica reducir las desigualdades sociales generadas por la pobreza y brindar un mayor acceso a la salud digna, la educación de calidad, el empleo formal, etc., ya que muchos delitos tienen relación directa con la falta de acceso a estos servicios; por ejemplo, algunos ilícitos encuentran su génesis en los problemas de salud que enfrentan quienes los cometen, como en el caso de personas adictas o con afecciones psicológicas.

Respecto a la educación, el acceso a la misma suele formar personas respetuosas, sobre todo cuando se trata de una educación basada en valores que fomenta en el individuo una cultura de legalidad, alejándolo de cometer conductas reprochables que dañen a los demás; por el contrario, la falta de acceso a la educación reduce las oportunidades de empleo formal y bien remunerado, lo que puede conducir a la pobreza y a la desesperación. Tampoco podemos negar la relación que guarda la comisión de delitos patrimoniales (robo, abuso de confianza, fraude, etc.) con la pobreza extrema provocada por el desempleo o por la falta de un empleo formal que brinde verdaderas oportunidades de desarrollo y un retiro digno para el trabajador.

Como podemos apreciar, los factores citados se encuentran íntimamente enlazados y actúan como detonantes de la conducta ilícita, por lo que toda política criminal debe contemplar su atención, generando oportunidades, principalmente para la población vulnerable (adultos mayores, mujeres, adolescentes, jóvenes, etc.).

La consolidación de la Guardia Nacional

A seis años de su creación, la Guardia Nacional (GN) ha constituido una de las principales apuestas del Gobierno Federal para hacer frente a la crisis de seguridad y a la violencia

que se vive en nuestro país. En sus orígenes, esta corporación policial fue conformada por personal extraído de la Policía Militar, la Policía Naval y, en menor número, por personal que formó parte de la extinta Policía Federal. Su conformación por personal entrenado bajo procedimientos militares y bajo una doctrina castrense abrió múltiples e intensos debates en los que participaron organismos civiles y políticos que se opusieron a su creación; a pesar de ello, el 27 de mayo de 2019 entró en vigor la Ley de la Guardia Nacional, con lo cual quedó formalmente constituida.



Figura 2. Guardia Nacional, la fuerza principal en las tareas de seguridad pública
Google Gemini. (2025). Grupo de oficiales de la Guardia Nacional Mexicana en formación. [Ilustración digital]. Generado por Google Gemini.

Desde sus orígenes, y hasta la fecha, la GN sigue haciendo frente a factores que dificultan su consolidación como una fuerza armada de carácter civil, profesional y permanente, tal como lo mandata la misma Constitución. Su naturaleza heterogénea sigue confundiendo a sus integrantes, quienes no solo arrastran un pasado militar, sino reciben en el presente un entrenamiento basado en una disciplina castrense.

La reforma constitucional que tuvo lugar el 30 de septiembre de 2024 abrió la puerta para que la GN sea integrada por personal militar con formación policial, dependiente de la secretaría del ramo de la defensa nacional, incrementando, con esto, las dudas sobre su verdadera naturaleza y restando la posibilidad de considerarla como una corporación de carácter civil. Aunado a lo anterior, como en todo régimen militarizado,

la GN corre el riesgo de que sus integrantes se excedan en el ejercicio de sus funciones y cometan abusos contra la población, lo que puede derivar en la pérdida de la confianza de la ciudadanía, confianza que, hasta hoy, parece que va por buen camino, pues dicha corporación es considerada como una institución con buena aceptación entre la ciudadanía, solo por detrás de la SEMAR y la DEFENSA.

Si bien es posible afirmar que la GN no ha entregado los resultados deseados, también se debe considerar que, como parte de una estrategia, requiere de más tiempo para que se consolide y se presente como una institución confiable y eficaz en el combate al crimen. La GN puede entregar buenos resultados a partir de incrementar su estado de fuerza -actualmente suma aproximadamente ciento veintidós mil efectivos- para contar con mayor despliegue operativo, también se requiere brindar a sus integrantes la capacitación continua y especializada de calidad para el desempeño de sus funciones; a su vez, se debe continuar con los procesos para certificar a sus elementos, renovar e incrementar su flota aérea y terrestre, así como mejorar e incrementar el número de cuarteles y las condiciones laborales de sus integrantes, entre otras acciones que son necesarias para posicionarla como la principal fuerza en seguridad pública en nuestro país.

El fortalecimiento de la inteligencia e investigación

En febrero de este año, fue presentado en el Congreso de la Unión un proyecto de la Ley Nacional de Investigación e Inteligencia que, de aprobarse, otorgará a la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSPC) facultades para dirigir el Sistema Nacional de Inteligencia en materia de seguridad pública. Con ello, dicha Secretaría podrá solicitar información a cualquier institución del Estado, a través del Sistema Nacional de Inteligencia, para ayudar a identificar y esclarecer posibles delitos.

Esta información será decisiva para implementar acciones tendientes a reducir la incidencia delictiva, particularmente en el caso de los delitos de alto impacto. Además, permitirá neutralizar a los principales generadores de violencia y a las redes criminales. El proyectado Sistema Nacional de Investigación e Inteligencia (SNII) está diseñado para integrar diversas fuentes de información, incluyendo registros, documentos y bases de datos de los propios sistemas de inteligencia de las instituciones que lo conforman, así como de otras fuentes relevantes. Esto abarca desde datos



financieros y fiscales hasta registros de armas, así como registros vehiculares y telefónicos. El propósito central del SNII es crear y mantener actualizados los organigramas criminales y mapas delictivos, además de identificar patrones de conducta, anticipar delitos y permitir un acceso en tiempo real o inmediato a la información, para generar una lucha más efectiva contra la delincuencia (Gaceta parlamentaria, 2025, p. 5). Esto último ha ocasionado un gran debate, ya que hay quienes consideran que las facultades que se otorgarían a la SSPC y, en específico, el acceso que tendría a toda esa información en tiempo real, acarrearía una serie de violaciones a los derechos fundamentales de los ciudadanos.

La coordinación absoluta entre el Gabinete de Seguridad y con las entidades federativas

La seguridad pública no es un desafío que pueda resolverse desde una sola instancia; por el contrario, requiere un frente común y una respuesta unificada con la participación de los tres niveles de gobierno. De ahí la importancia de fortalecer la coordinación entre las instituciones representadas en el Gabinete de Seguridad de México y de este con las autoridades estatales y municipales. El Gabinete de Seguridad es un órgano colegiado compuesto por los más altos funcionarios de seguridad del país. Su principal objetivo es dirigir y coordinar la política de seguridad para prevenir y combatir el delito y cualquier otra amenaza a la ciudadanía. El Gabinete prioriza la colaboración entre sus miembros, que incluyen, entre otros, a la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Marina, la Guardia Nacional, la Fiscalía General de la República y la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. En sus sesiones, se analiza la incidencia delictiva, se intercambia información

y se definen estrategias y acciones conjuntas de prevención, inteligencia, investigación y operaciones para estados o municipios específicos, asegurando una coordinación interinstitucional efectiva. Con esto, la ENSP, 2024-2030 busca la articulación de acciones a través de la coordinación interinstitucional para prevenir y combatir el delito mediante operaciones conjuntas, proximidad social e investigación basada en inteligencia.

La ENSP, 2024-2030 contempla la reactivación de las Mesas Interinstitucionales de Trabajo (MSI), con el objeto de trasladar las estrategias y acciones definidas por el Gabinete de Seguridad directamente al ámbito local. Estas mesas son espacios de reunión para autoridades y fuerzas de seguridad de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal). Su propósito es planear e implementar acciones conjuntas para prevenir la violencia, investigar delitos complejos o prioritarios y llevar a cabo operativos coordinados (Gobierno de México, 2025. p.37).

Las MSI son sumamente necesarias, sobre todo si consideramos que existen muchas comandancias de policía que desconocen sobre la existencia en nuestro país de una Estrategia Nacional en Seguridad Pública. Las MSI son decisivas para planear e implementar operaciones conjuntas de seguridad. Idealmente, estas operaciones conjuntas se basan en una planeación estratégica, alimentada por información generada por los sistemas de inteligencia, lo que permite que las operaciones se enfoquen en problemas y objetivos concretos, ya sea para la prevención del delito o para la atención de casos específicos, como la detención de personas o el aseguramiento de inmuebles en los que opera la delincuencia. En las operaciones conjuntas, policías, militares y otras instancias trabajan de la mano para coordinar sus acciones, intercambiar información y compartir recursos.

Dentro de las operaciones conjuntas se ubican las intervenciones de alto riesgo, también conocidas como Fuerzas de Tarea. Se trata de unidades integradas por personal altamente capacitado, principalmente de las fuerzas armadas y la Guardia Nacional. Pueden incluir miembros de la Fiscalía General de la República y de instituciones de seguridad pública estatales. Su misión principal es llevar a cabo operaciones focalizadas, como la captura de líderes criminales o generadores de violencia, o el desmantelamiento de

organizaciones criminales. Estas fuerzas suelen operar de forma temporal, aunque en circunstancias excepcionales pueden hacerlo por un tiempo indefinido.

Dentro de las operaciones conjuntas, también existen las Bases de Operaciones Interinstitucionales (BOI). Se trata de un modelo estratégico fundamental en la lucha contra la delincuencia, especialmente contra el crimen organizado. Dichas Bases se establecen en puntos estratégicos y operan bajo un mando único o coordinado, en ellas se integra personal de diversas instituciones de seguridad pública de los tres niveles de gobierno. Estas bases pueden ser temporales o permanentes, ubicándose, tanto en zonas urbanas como rurales con altos índices de criminalidad organizada.

Entre sus principales acciones incluyen los patrullajes conjuntos, la instalación de filtros o puntos de revisión y la implementación de operativos específicos. La notoria presencia de las fuerzas de seguridad en las zonas conflictivas genera un efecto disuasivo; además, el despliegue operativo de las BOI incrementa la capacidad de reacción inmediata ante emergencias o delitos en curso. La colaboración entre las instituciones facilita la generación e intercambio de información útil, lo que se traduce en productos de inteligencia esenciales para identificar y dar seguimiento a objetivos criminales. Las BOI están compuestas por personal de diversas instituciones: la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) contribuye con personal para patrullajes a gran escala, así como personal para apoyo táctico y de inteligencia. La Secretaría de Marina (SEMAR) aporta fuerzas especiales para intervenciones terrestres o en zonas costeras, marítimas o fluviales, según la ubicación de las operaciones.

La Guardia Nacional participa con personal sustantivo para diversas acciones operativas. Las secretarías de seguridad pública estatales y las secretarías o direcciones de seguridad pública municipales destinan personal operativo para realizar patrullajes y atender denuncias ciudadanas. Estas bases se despliegan estratégicamente en áreas identificadas como "focos rojos" debido a sus altos niveles de violencia, para combatir a la delincuencia desbordada que afecta a muchas regiones del país.

CONCLUSIÓN

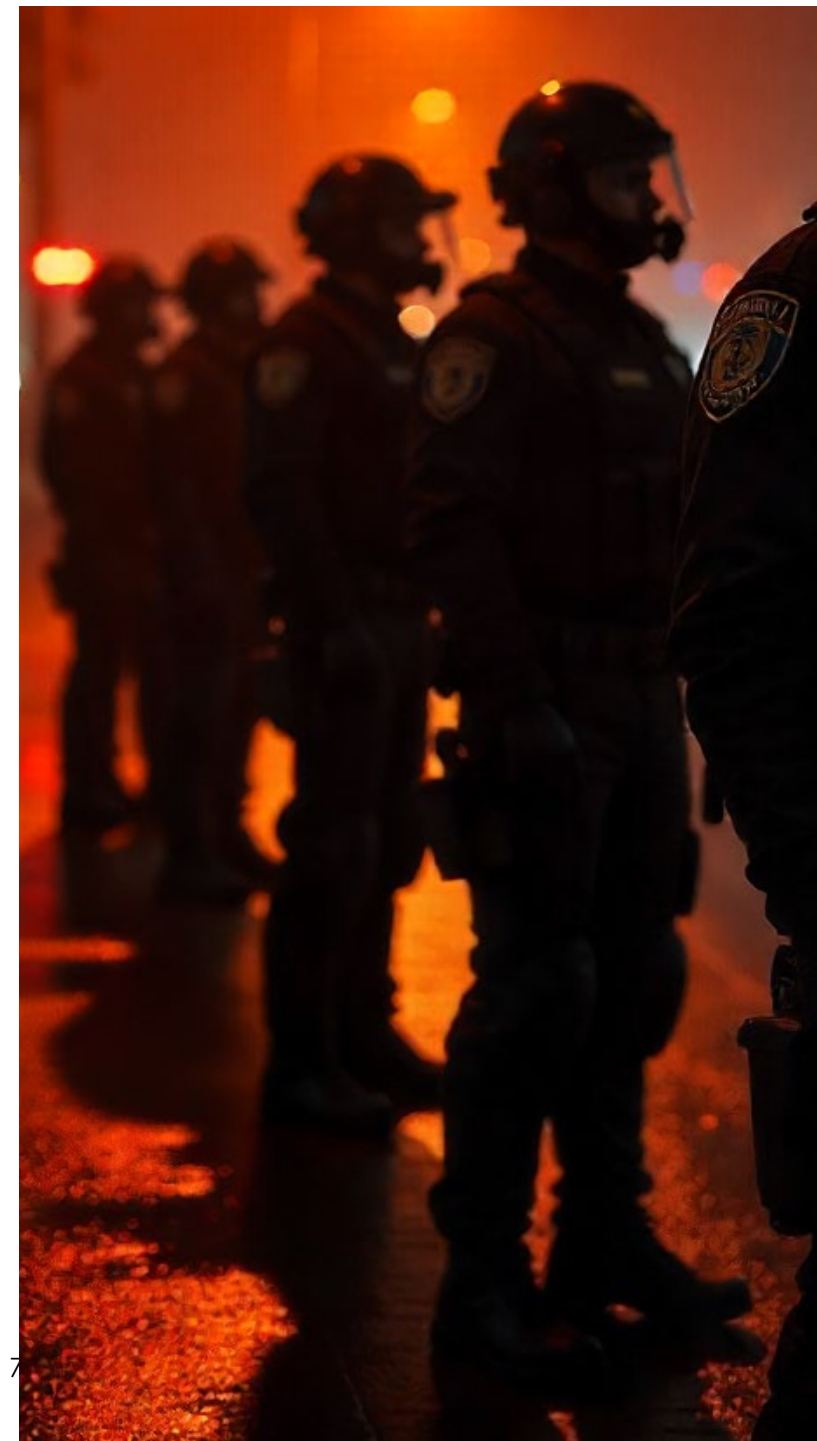
El objetivo principal de la ENSP, 2024-2030 es claro: lograr la pacificación del país a través de los cuatro ejes que la integran. La atención a las causas subyacentes del delito es una tarea que requiere tiempo, pues, para construir una verdadera seguridad ciudadana se requiere de empleos formales, así como de vivienda, educación, salud y espacios recreativos dignos. Como hemos visto, la atención a todos esos factores resulta insoslayable para mejorar las condiciones de seguridad en nuestro país. Además de la atención a las causas, la ENSP, 2024-2030 contempla ejes complementarios igual de importantes: la consolidación de la Guardia Nacional, el fortalecimiento de los sistemas de investigación e inteligencia y la coordinación interinstitucional.

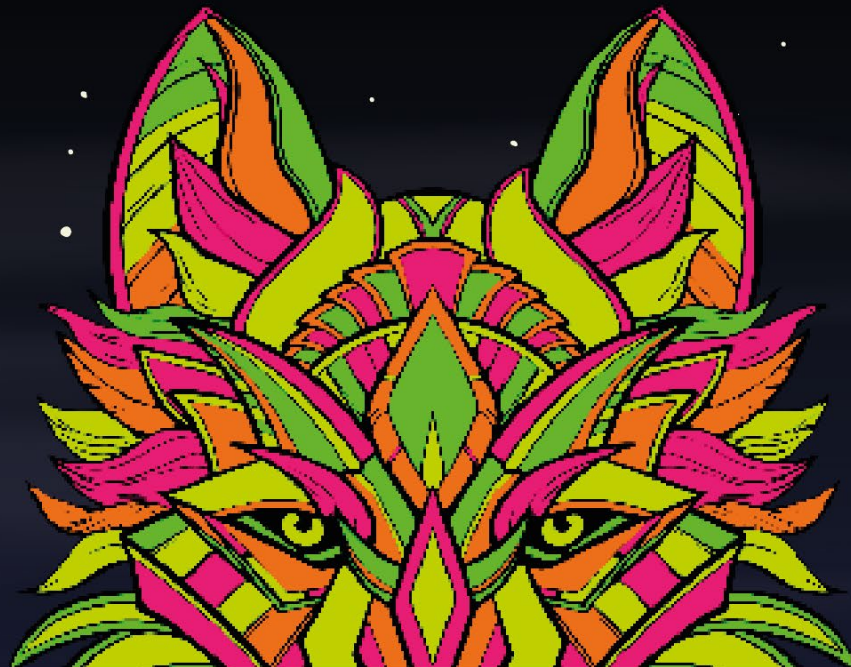
A ocho meses de su implementación, la ENSP ha marcado su propio camino; si bien existen rasgos similares con respecto a la estrategia implementada en el sexenio anterior, es un hecho que cuenta con un sello particular que, hasta el momento, ha entregado buenos resultados. Habrá que esperar para definir su verdadero nivel de efectividad, pero hasta ahora, parece que esta estrategia dice sí a la atención a las causas, pero también dice sí al uso de la fuerza con inteligencia, a efecto de combatir a la criminalidad. Como toda estrategia, la que hemos analizado hablará por sus acciones, pero, sobre todo, lo hará por sus resultados.

Todo ciudadano y toda institución de gobierno tienen el deber de contribuir, desde su trinchera, a la estrategia citada, y la Universidad Virtual del Estado de Michoacán no es la excepción; por ello, es sumamente importante que nuestra Institución siga contribuyendo en la formación de futuros profesionales de la seguridad pública para que, desde la posición que les corresponda, puedan luchar en una batalla que vale la pena: la seguridad de la ciudadanía.

REFERENCIAS

- Gaceta parlamentaria. (2025). Proyecto de decreto por el que se expide la Ley del Sistema Nacional de Investigación e Inteligencia en Materia de Seguridad Pública. https://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2025/02/asun_4837190_20250218_1739896360.pdf
- Gobierno de México. (2025). Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2024-2030. https://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2025/04/asun_4874274_20250408_1744153605.pdf





CARRERA ATLÉTICA RECREATIVA 2025

Para que el aullido no se extinga, corre por el
LOBO MEXICANO

2024

Sábado 04 octubre
Puerta Av. Morelos

19:30 hrs.

Categorías

Carrera 2 km

Carrera 4 y 6 Km

Incluye: playera, dorsal y medalla

Inscripciones



443 492 7640
443 299 3610



Secretaría del
Medio Ambiente
GOBIERNO DE MICHOACÁN



sin
CONTRASEÑAS



UNIVIM
UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN

CONVOCATORIA

La Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM) invita a toda la comunidad interesada en participar en el décimo número de la revista Sin Contraseñas.

DE LOS PARTICIPANTES

Podrán participar investigadores, académicos, estudiantes, egresados y público en general interesados en publicar un artículo de divulgación científica o investigativa, que cuenten con una formación relacionada con alguna de las áreas académicas que ofrece esta universidad u otras áreas del conocimiento científico.

DE LAS SECCIONES

Las secciones de la revista en las que se podrá participar son las siguientes:

- Inclusivos: Textos de inclusión social y discapacidad
- Innovación educativa: Avances en el área de la pedagogía y la educación.
- Investigación: Textos investigativos y divulgativos (ciencia, sociedad, cultura, etc.)
- Comunidad: Textos de interés general redactados por y para la comunidad universitaria

DE LOS REQUISITOS

I. Los textos deberán incluir los siguientes elementos y estar en formato Word editable (.doc / .docx). En caso de contar con tablas, esquemas u organigramas, estos deberán también ser editables.

- Título de máximo diez palabras (texto centrado, fuente Arial 12 y en negritas)
- Cuerpo del escrito en Arial, tamaño 11 para cuerpo, 12 para título, justificado.
- Interlineado de 1.15
- 1500 a 2500 palabras
- Incluir de 3 a 5 fotografías/ilustraciones (mínimo de 1500 pixeles en 300 dpi, en formato JPG o PNG)
- Referencias en estilo APA 7a edición
- Los artículos deberán ser enviados antes del cierre de la convocatoria al correo: sincontrasenas@univim.edu.mx

II. Los artículos pueden incorporar máximo tres autores, que se mencionarán por su(s) nombre(s), seguido(s) de sus apellidos.

III. Los autores deberán proporcionar los siguientes datos de identificación: nombre completo, correo electrónico, grado de estudios y centro de adscripción (en caso de aplicar).

IV. Los artículos investigativos y divulgativos deberán contar con la siguiente estructura:

- Título
- Autor(es)
- Palabras clave
- Abstract / Resumen (máx. 120 palabras)
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusión
- Referencias estilo APA 7

V. Los autores deberán ser expertos en el tema que pretenden divulgar, tener experiencia profesional, académica, de investigación o científica reconocida en el área. El autor será responsable del contenido del artículo que proponga. Se busca difundir textos sobre temas verificables y objetivos, con un lenguaje respetuoso.

VI. Los trabajos deben ser enviados en el formato descargable de Guía para la redacción de artículos, que se encuentra en la página de la revista en este enlace: <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1BBTqSqaZ2P9c1F6GTBxjonMcDIw2zoc>

CIERRE DE LA CONVOCATORIA

La presente convocatoria estará abierta a partir de la fecha de su publicación y hasta el día 30 de septiembre del 2025, por lo que los textos que se entreguen fuera de esta estarán sujetos a no ser publicados dentro del número en cuestión.