

Prácticas de formación Integral en educación superior

**Muñoz-Serna, Beatriz Elena. PhD
Nieves-Chávez, Mayra Araceli. PhD
Hernández-Loredo, Claudia. PhD**

ECORFAN®

ECORFAN®

Autores

Muñoz-Serna, Beatriz Elena. PhD
Nieves-Chávez, Mayra Araceli. PhD
Hernández-Loredo, Claudia. PhD

Editor en Jefe

Vargas-Delgado, Oscar. PhD

Director Ejecutivo

Ramos-Escamilla, María. PhD

Director Editorial

Peralta-Castro, Enrique. MsC

Diseñador Web

Escamilla-Bouchan, Imelda. PhD

Programador web

Luna-Soto, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

Rosales-Borbor, Eleana. BsC

Filólogo

Ramos-Arancibia, Alejandra. BsC

ISBN: 978-607-8948-92-5

Sello editorial ECORFAN: 607-8948

Número de Control B: 2025-09

Clasificación B (2025): 301225-0109

©ECORFAN-México, S.C.

Parque Pedregal Empresarial 3580 - Boulevard Adolfo Ruiz Cortines, CP-01900. San Jerónimo Aculco Álvaro Obregón - Ciudad de México.

Ninguna parte de este escrito protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en forma alguna ni por ningún medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a, los siguientes: Citas en artículos de recopilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos y comentarios bibliográficos. Para los efectos de los artículos 13, 162,163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169,209 fracción III y demás relativos de la Ley Federal del Derecho de Autor. Infracciones: Estar obligado a perseguir conforme a la legislación mexicana en materia de derechos de autor. El uso de nombres descriptivos generales, nombres registrados, marcas o nombres comerciales en esta publicación no implica, aún en ausencia de una declaración específica, que tales nombres estén exentos de la protección correspondiente en las leyes y reglamentos de México y por lo tanto sean libres para uso general por la comunidad científica internacional. Book forma parte de ECORFAN Media [www.ecorfan.org]. Publicado por ECORFAN-México. Todos los derechos reservados.

Trabajos derivados: Los usuarios pueden reproducir tablas de contenido o preparar listas de capítulos incluyendo resúmenes para circulación interna dentro de sus instituciones o empresas. A excepción de los capítulos publicados bajo la licencia CC BY.

Almacenamiento o uso: Salvo lo indicado anteriormente o lo establecido en la correspondiente licencia de uso, ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito del editor.

Los Autores. Publicado por ECORFAN-México, S.C. para su Holding México en nombre de Book. Este es un manual de acceso abierto bajo la licencia CC BY-NC-ND [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Books

Definición de Book

Objetivos científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología e Innovación en las áreas de investigación del SECIHTI y PRODEP.

ECORFAN-México, S.C. es una Empresa Científica y Tecnológica en contribución a la formación de Recursos Humanos enfocada a la continuidad en el análisis crítico de la Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT del SECIHTI con el número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio en México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación seriada en Nichos Científicos de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de Ciencia y Tecnología - Centros de Investigación del SECIHTI.

Alcance, Cobertura y Audiencia

Books es un producto editado por ECORFAN-México S.C. en su Holding con repositorio en México, es una publicación científica arbitrada e indizada. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos mediante el método de doble ciego, sobre temas relacionados con la teoría y la práctica de las áreas de investigación del SECIHTI y PRODEP respectivamente con diversos enfoques y perspectivas, que contribuyen a la difusión del desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación que permiten argumentar relacionados con la toma de decisiones e incidir en la formulación de políticas internacionales en el campo de la Ciencia. El horizonte editorial de ECORFAN-México® se extiende más allá del ámbito académico e integra otros segmentos de investigación y análisis fuera de ese campo, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial





Montero - Pantoja, Carlos. PhD

 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla •  0000-0003-2944-4783 •  12779

Martinez - Licona, José Francisco. PhD

 Universidad Autónoma de San Luis Potosí •  F-5143-2018 •  0000-0002-7489-9448 •  202197





Molar - Orozco, María Eugenia. PhD

 Universidad Autónoma de Coahuila •  JXL-1958-2024 •  0000-0001-6866-5656 •  369142





Azor - Hernández, Ileana. PhD

 Universidad de las Américas Puebla •  0000-0001-6449-751X

García - Y Barragán, Luis Felipe. PhD

 Universidad de Guanajuato •  AGB-7534-2022 •  0000-0002-1328-9814 •  42826




Arellanez - Hernández, Jorge Luis. PhD

 Universidad Veracruzana •  AAE-8659-2021 •  0000-0003-0678-9199 •  174193




Bojórquez - Morales, Gonzalo. PhD

 Universidad Autónoma de Baja California •  0000-0001-9303-9278 •  79645





Villalobos - Alonzo, María de los Ángeles. PhD

 Universidad Tecnológica de Jalisco •  0000-0003-3052-8271 •  212728

Román - Kalisch, Manuel Arturo. PhD

 Universidad Autónoma de Yucatán •  0000-0003-1192-3655 •  34871

Garcia, Silvia. PhD

 Universidad Agraria del Ecuador •  KLD-8722-2024 •  0000-0001-9563-9322 •  1568

Comité Arbitral

Mercado - Ibarra, Santa Magdalena. PhD

 Instituto Tecnológico de Sonora •  0000-0002-4417-0736 •  258533

Chávez - González, Guadalupe. PhD

 Universidad Autónoma de Nuevo León •  0000-0002-0100-2054 •  339925

De La Mora - Espinosa, Rosa Imelda. PhD

 Universidad Autónoma de Querétaro •  0000-0003-4010-2223




García - Villanueva, Jorge. PhD

 Universidad Pedagógica Nacional •  0000-0003-4994-6756 •  174323



Cortés - Dillanes, Yolanda Emperatriz. PhD

 Universidad Autónoma de Guerrero •  0000-0002-0128-3415 •  1568





Figueroa-Díaz, María Elena. PhD

 Universidad Nacional Autónoma de México •  AAE-8662-2019 •  0000-0001-5163-5928



Delgado-Campos, Genaro Javier. PhD

 Universidad Nacional Autónoma de México •  0000-0002-2687-502X

Hernández-Padilla, Juan Alberto. PhD

 Universidad de Guadalajara •  KMX-8453-2024 •  0000-0003-2388-2301 •  261877



Padilla - Castro, Laura. PhD

 Universidad Autónoma del Estado de Morelos •  LNP-8513-2024 •  0000-0002-1212-1462 •  102606

Lindor, Moïse. PhD

 El Colegio de Tlaxcala •  0000-0002-6656-4306 •  311158

Cortés, María de Lourdes Andrea. PhD

 Instituto Tecnológico Superior de Juan Rodríguez •  0000-0001-6047-5049

Bazán, Rodrigo. PhD

 Universidad Autónoma del Estado de Morelos •  0000-0002-6148-9589 •  122798

Meda - Lara, Rosa Martha. PhD

 Universidad de Guadalajara •  AEB-5269-2022 •  0000-0002-2260-3385

Orozco - Ramirez, Luz Adriana. PhD

 Universidad Autónoma de Tamaulipas •  GNW-5413-2022 •  0000-0003-1073-5855 •  246857

Santoyo, Carlos. PhD

 Universidad Nacional Autónoma de México •  0000-0002-2817-3793 •  4065

Cesión de derechos

El envío de una Obra Científica a ECORFAN Books emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones científicas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación de la Obra Científica y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-SECIHTI- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORC ID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor de la Obra Científica.

Detección de Plagio

Todas las Obras Científicas serán testeadas por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandará a arbitraje y se rescindirá de la recepción de la Obra Científica notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todas las Obras Científicas se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homologo de SECIHTI para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del ECORFAN Books con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial-Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de la Obra Científica Modificado para Edición-Publicación

Prácticas de formación Integral en educación superior

El Book ofrecerá contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyen a la actividad de divulgación científica del Universidad Autónoma de Querétaro en sus áreas de Estudio y enseñanza de la educación. Además de contar con una evaluación completa, a cargo de los coordinadores del Universidad Autónoma de Querétaro, de la calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada con estándares internacionales [V|LEX, RESEARCH GATE, MENDELEY, GOOGLE SCHOLAR y REDIB], el Book propone así a la comunidad académica, informes recientes sobre nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de Estudio y enseñanza de la educación.

Prácticas de formación Integral en educación superior

Books

Autores

Muñoz-Serna, Beatriz Elena. PhD

Nieves-Chávez, Mayra Araceli. PhD

Hernández-Loredo, Claudia. PhD

Universidad Autónoma de Querétaro

Diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.35429/B.2025.9.1.52>



Contenido

| | |
|--|----|
| Prácticas de formación Integral en educación superior | 1 |
| Resumen | 2 |
| Abstract | 2 |
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1 Formación integral y prácticas de sustentabilidad en el aula | 7 |
| 1. Eje filosófico | 9 |
| 2. El compromiso social | 10 |
| 3. Sustentable | 14 |
| 4. Formación integral | 14 |
| Referencias | 15 |
| Capítulo 2 El aula, un espacio para la gestión de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas | 16 |
| La inteligencia humana | 16 |
| La teoría de las múltiples inteligencias | 17 |
| La evolución del concepto de inteligencia emocional | 18 |
| La inteligencia emocional como factor en el aprendizaje | 19 |
| La gestión de las emociones a través de actividades lúdicas | 20 |
| Sustentabilidad y actividades lúdicas | 20 |
| El aula, un espacio de intercambio y gestión de las emociones | 22 |
| Referencias | 24 |
| Capítulo 3 Actividades de asombro en el aula | 25 |
| Resumen | 25 |
| Introducción | 25 |
| Marco teórico | 25 |
| Didáctica del asombro | 26 |
| Estrategias de enseñanza aprendizaje | 26 |
| Metodología | 27 |
| Resultados | 28 |
| La mirada como valoración de sí | 28 |
| Conclusiones | 30 |
| Referencias | 30 |
| Capítulo 4 Espacios lúdicos-artísticos para la humanización | 32 |
| Resumen | 32 |
| Introducción | 32 |
| Metodología | 34 |
| Narración oral y trabajo artístico | 35 |
| Resultados de la experiencia | 35 |
| Conclusiones | 36 |
| Referencias | 37 |
| Capítulo 5 Integración de la Perspectiva de Género en la Formación del Profesional de la Nutrición: | |
| Relato de una Experiencia Educativa | 39 |
| Contexto | 39 |
| Equidad de género y formación de profesionales de la Nutrición | 39 |
| Experiencia de formación en perspectiva de género | 40 |
| Entre lo personal y lo profesional: la construcción social del género en la formación de profesionales de la nutrición | 41 |
| Comprensión colectiva de las desigualdades y la violencia estructural | 42 |
| Retos de la formación integral para la perspectiva de género | 43 |
| Referencias | 43 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 6 Diálogo de saberes y discurso nutricional. Reflexiones para la formación integral de profesionales de la Nutrición desde una perspectiva intercultural | 45 |
| Diálogo de saberes como base para la educación intercultural | 45 |
| Más allá del discurso: la necesidad de prácticas educativas integrales en el campo nutricional | 46 |
| Hacia una epistemología plural en la formación profesional de nutricionistas y nutricionistas | 47 |
| Conclusión | 48 |
| Referencias | 49 |
| | |
| Capítulo 7 El aula como posibilidad de transformación | 50 |
| La práctica docente reflexiva como fuente de conocimiento pedagógico | 50 |
| La inteligencia emocional y lo lúdico: pilares del aprendizaje transformador | 51 |
| Formando ciudadanos y ciudadanas del mundo desde el aula | 51 |
| Declaraciones | 52 |
| Conflicto de intereses | 52 |
| Contribución de los autores | 52 |
| Disponibilidad de datos y materiales | 52 |
| Financiación | 52 |
| Agradecimientos | 52 |
| Abreviaturas | 52 |


Prácticas de formación Integral en educación superior

Comprehensive training practices in higher education

Muñoz-Serna, Beatriz Elena *^a, Nieves-Chávez, Mayra Araceli^b y Hernández-Loredo, Claudia^c

^a  Universidad Autónoma de Querétaro •  LMO-8254-2024 •  0000-0003-0324-2235 •  719158

^b  Universidad Autónoma de Querétaro •  R LJJ-2359-2024 •  0000-0003-3934-8090 •  890262

^c  Universidad Autónoma de Querétaro •  0009-0002-7383-3807

Clasificación:

Area: Humanities and Behavioral Sciences

Field: Education

Discipline: Educational Organization and Planning

Subdiscipline: Vocational Training

Key Books

El libro es una compilación de experiencias áulicas que tuvieron su origen en necesidades que significaban un reto para la enseñanza-aprendizaje. Nacen de trabajo de investigación y sistematización de prácticas docentes, el aporte que hace es en el campo de la didáctica, pedagogía y temas transversales en las aulas universitarias. Las reflexiones planteadas en este libro permiten pensar y repensar el quehacer educativo, de ahí que abre diversos temas emergentes en el mundo de la educación. Las principales conclusiones de la investigación.

- La formación integral se hace posible cuando el estudiante queda frente a la realidad y reconoce que puede y quiere aportar algo a su realidad y que sus acciones deben ser colectivas.
- Las actividades artísticas y manuales pueden ayudar al manejo de las emociones, porque se hace del aula un lugar flexible y vivo que da cabida a todo aquello que se experimenta en la vida cotidiana
- Es necesario mirar, mirarnos y guardar silencio para un proceso de aprendizaje humano, integral y conocimientos que transforman el mundo
- Los espacios lúdicos son un potencial para el encuentro social
- Se requiere de la transversalización real de la equidad de género para la formación integral de profesionales de la nutrición, no basta agregar una materia, se requiere de la formación docente para la incorporación de la perspectiva en cada una de las materias,
- El canon nutricional es una visión homogénea de la alimentación, es necesario que se reconozca la diversidad cultural y contextual
- El aula necesita de reconocer la diversidad de saberes y experiencias desde una visión integral para hacer de ella un espacio de formación humanista

Area: Promotion of frontier research and basic science in all fields of knowledge.

Citación: Muñoz-Serna, Beatriz Elena, Nieves-Chávez, Mayra Araceli y Hernández-Loredo, Claudia. 2025. Prácticas de formación Integral en educación superior. 1-52. ECORFAN.

* ✉ [munoz@hotmail.com]

Book shelf URL: <https://www.ecorfan.org/books.php>



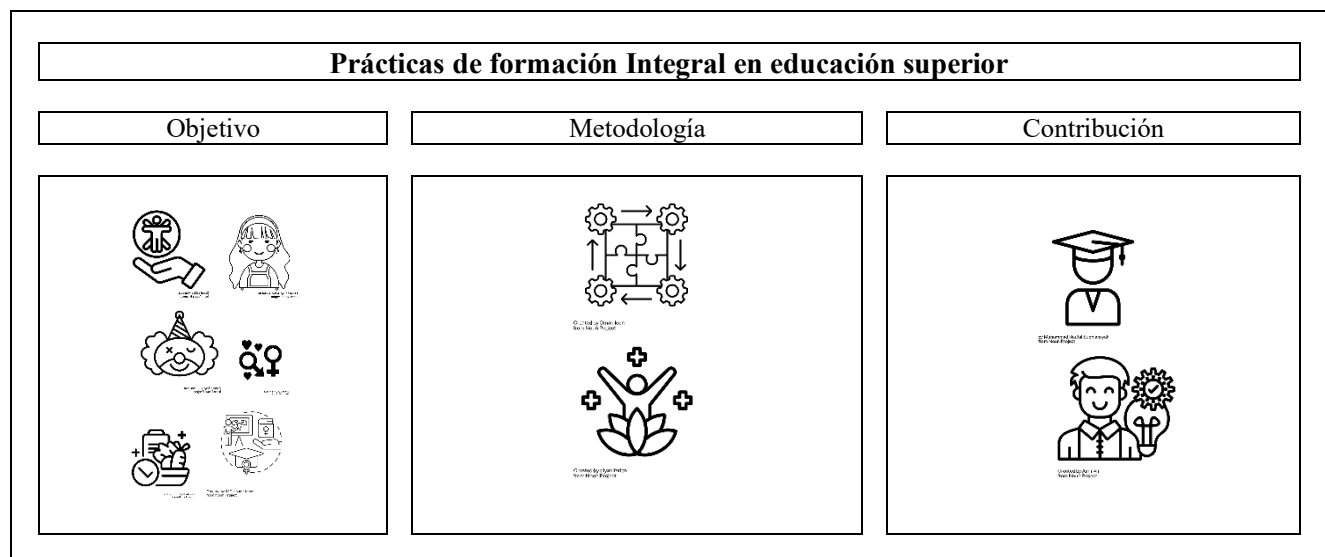
ISBN 978-607-8948-92-5 /© 2009 The Author[s]. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Book PFI. This is an open access book under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®] - in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.



Resumen

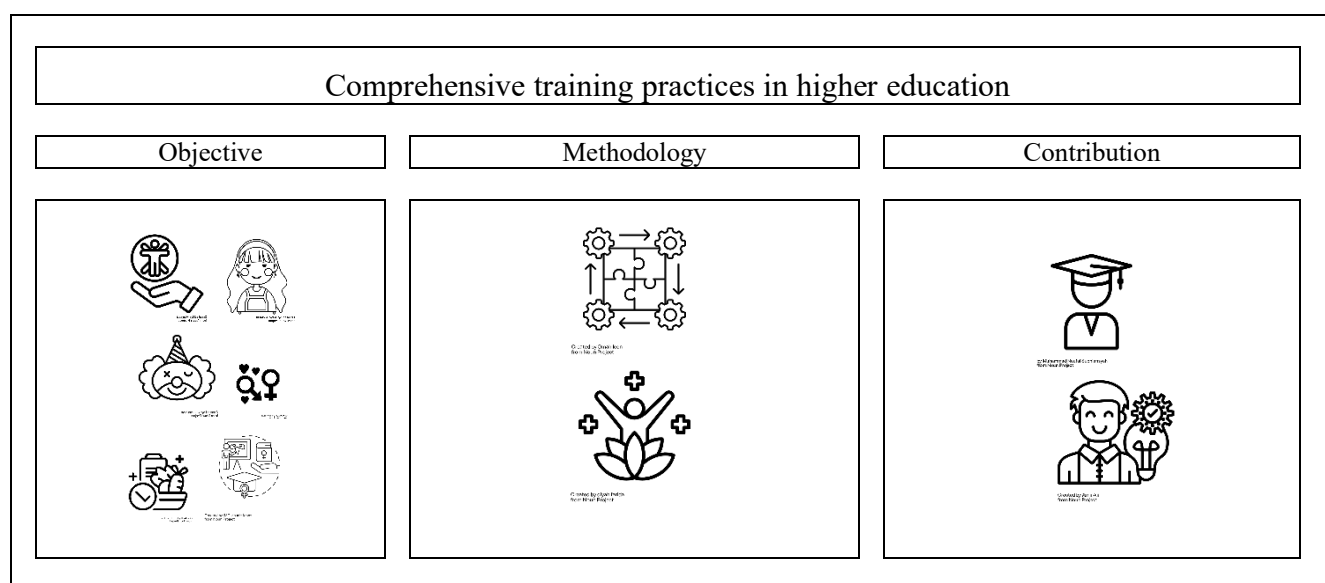
El libro *Prácticas de formación integral en educación superior* propone reimaginar el aula universitaria como un microcosmos social para abordar desafíos contemporáneos como la desigualdad de género, la crisis ambiental y la fragmentación social. Frente a esto, defiende una Educación Integral Humanista que desarrolle habilidades socioemocionales, una perspectiva de género crítica y una ética ambiental mediante estrategias pedagógicas innovadoras. La obra, fruto de la observación y sistematización de experiencias, integra marcos teóricos como las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional con prácticas transformadoras que usan el asombro, el juego y el arte para fomentar el autoconocimiento y el encuentro social. Profundiza en ejes clave como la equidad de género y el diálogo de saberes, ejemplificados con el caso de la formación en Nutrición para superar visiones reduccionistas y coloniales del conocimiento. Concluye que solo una educación integral, que convierta el aula en un espacio seguro y de encuentro, puede formar ciudadanos y ciudadanas del mundo éticos y comprometidos, haciendo de la educación un acto político primordial para construir una sociedad más justa y humana.



Formación integral, Didáctica, Currículo

Abstract

The book *Practices of Holistic Education in Higher Education* proposes reimagining the university classroom as a social microcosm to address contemporary challenges such as gender inequality, the environmental crisis, and social fragmentation. In response, it advocates for a holistic humanistic education that develops socio-emotional skills, a critical gender perspective, and an environmental ethic through innovative pedagogical strategies. The work, the result of observation and systematization of experiences, integrates theoretical frameworks such as multiple intelligences and emotional intelligence with transformative practices that use wonder, play, and art to foster self-knowledge and social interaction. It delves into key themes such as gender equity and the dialogue of knowledge, exemplified by the case of nutrition education to overcome reductionist and colonial views of knowledge. It concludes that only a holistic education, which transforms the classroom into a safe and welcoming space, can cultivate ethical and engaged global citizens, making education a fundamental political act for building a more just and humane society.



Comprehensive training, Didactics, Curriculum

Introducción

El libro *Prácticas de formación integral en educación superior* surge de la convicción profunda de que el aula universitaria contemporánea es mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos especializados. Es un microcosmos vibrante donde se condensan los grandes desafíos de nuestro tiempo: la fragmentación social, la desigualdad de género, la crisis ambiental y una creciente desafección emocional. Frente a este panorama, nace la urgente necesidad de reimaginar la enseñanza como un acto ético y político, orientado a la formación plena de la persona y a la construcción de un futuro más humano y sostenible.

Esta obra es el fruto de la observación atenta, la sistematización rigurosa y la puesta en práctica de proyectos pedagógicos que responden directamente a las necesidades y anhelos de las nuevas generaciones de estudiantes. No es un tratado teórico alejado de la realidad, sino un mosaico de reflexiones y experiencias concretas que, desde distintas posturas didácticas, convergen en un propósito común: impulsar una formación integral que articule de manera holística el saber disciplinar, el autoconocimiento, la relación con los otros y la responsabilidad con el mundo.

A lo largo de sus capítulos, el lector emprenderá un recorrido que va de los fundamentos teóricos a las prácticas transformadoras. Se exploran los marcos conceptuales que sustentan una visión humanista de la educación, como las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional como pilares del aprendizaje. Se documentan experiencias pedagógicas innovadoras que emplean el asombro, el juego, el arte y la narración como vehículos para restaurar la convivencia, despertar la creatividad y fomentar el encuentro genuino.

Asimismo, el libro profundiza en dos ejes críticos para cualquier disciplina profesional: la equidad de género y el diálogo de saberes. A través del análisis de su incorporación en la formación de nutriólogos, se evidencia cómo superar visiones reduccionistas y coloniales del conocimiento, promoviendo en cambio una práctica profesional ética, intercultural y socialmente comprometida.

En el capítulo 1 se hace un abordaje sobre la formación integral de los estudiantes constituye un eje esencial desde la educación básica, ya que, como futuros ciudadanos del mundo, requieren herramientas que les permitan enfrentar con éxito las diversas situaciones de la vida cotidiana, tanto en el ámbito personal como en el laboral. En el caso de los jóvenes universitarios de los primeros semestres, esta formación adquiere un valor estratégico, pues se encuentran en una etapa en la que comienzan a definir su identidad profesional, sus habilidades socioemocionales y su compromiso con la sociedad. Formar a un profesional implica mucho más que transmitir conocimientos disciplinares conlleva una educación de calidad, la cual debe integrar aprendizajes que permitan al individuo desempeñarse de manera adecuada en la sociedad y asumir los distintos roles que esta demanda.

Así, la formación integral constituye un proceso que articula saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos, necesarios para la adaptación y participación activa en un mundo en constante transformación. Desde la perspectiva holística, la formación integral enfrenta los retos de una posmodernidad caracterizada por la velocidad de la vida diaria, la incertidumbre laboral y la exigencia de formar personas capaces no solo de adquirir conocimientos, sino también de aplicarlos responsable y éticamente. En este contexto, la educación debe propiciar que los estudiantes transformen su vida y la de los demás mediante decisiones conscientes, fundamentadas y orientadas por la ética y la dignidad humana.

Este tipo de formación requiere ir más allá de los límites del aula tradicional. Es necesario fomentar procesos cognitivos vinculados a la argumentación, la creatividad, la resolución de problemas y la justificación de las decisiones. Asimismo, demanda promover habilidades socioemocionales que favorezcan la convivencia sana, el trabajo colaborativo y el compromiso social. Los estudiantes, como futuras generaciones que liderarán los procesos sociales, deben desarrollar sensibilidad ética y responsabilidad hacia su comunidad y el medio ambiente, entendiendo que sus acciones impactan directamente el tejido social y ecológico.

La humanidad ha mostrado un interés continuo por comprender cómo se desarrollan la inteligencia y las emociones. La inteligencia, entendida como un componente clave del aprendizaje, se relaciona con la manera en que se percibe el entorno, las estrategias empleadas para resolver problemas y las condiciones que influyen en los procesos educativos.

Un cambio significativo en la concepción de la inteligencia ocurrió con la propuesta de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner [1993]. Este enfoque cuestionó la idea tradicional de la inteligencia única y destacó que las capacidades humanas son diversas, dinámicas y culturalmente influenciadas. Según esta teoría, cada individuo posee diferentes tipos de inteligencia que se desarrollan en función de sus experiencias y contextos. Su impacto en la educación ha sido notable, ya que ha permitido que los docentes diversifiquen sus estrategias pedagógicas y diseñen ambientes de aprendizaje más inclusivos y centrados en las necesidades del estudiante.

En el capítulo 2, paralelamente, la inteligencia emocional ha emergido como una dimensión esencial del desarrollo humano. Lejos de ser un fenómeno separado del razonamiento, la inteligencia emocional permite interpretar información valiosa para la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la adaptación al entorno social.

A diferencia de otros tipos de inteligencia, la inteligencia emocional enfatiza la importancia de reconocer los estados afectivos y gestionarlos adecuadamente, lo cual favorece el equilibrio personal, el rendimiento académico y la construcción de relaciones interpersonales significativas. Esta competencia resulta indispensable en los contextos universitarios, donde los jóvenes enfrentan desafíos académicos, sociales y emocionales que requieren habilidades de autocontrol, empatía y asertividad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no ocurren en el vacío, intervienen múltiples factores como las cuestiones culturales, las metodologías de enseñanza, los planes curriculares, la planeación, la evaluación y la estructura de los programas, los cuales influyen de manera directa en la calidad educativa. Cada uno de estos elementos configura el entorno en el que se desarrolla el estudiante y, por tanto, contribuye a su formación integral. Considerar estos factores permite diseñar ambientes educativos más coherentes, pertinentes y sensibles a las necesidades reales del alumnado.

En las últimas décadas, la educación emocional ha adquirido una importancia central en los procesos formativos. Las actividades lúdicas, en particular, se han convertido en un recurso esencial para explorar, expresar y regular emociones de manera significativa. El juego, lejos de ser un simple entretenimiento, funciona como un puente entre la experiencia, la cognición y la emoción. Permite desarrollar habilidades de comunicación, colaboración y autorregulación, potenciando el bienestar integral de niños, adolescentes y adultos. Su incorporación en la educación universitaria representa una oportunidad para enriquecer las dinámicas de aprendizaje y fortalecer la dimensión socioemocional del estudiantado.

Finalmente, el diseño de programas académicos implica un ejercicio reflexivo y crítico en torno a los propósitos formativos y las estrategias pedagógicas más adecuadas para alcanzarlos. En la asignatura que se describe, fue necesario replantear diversas ideas para asegurar que la propuesta respondiera tanto a las exigencias institucionales como a las necesidades reales del aula. Esta revisión permitió construir un programa equilibrado entre teoría y práctica, incorporando metodologías que favorecieran el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la formación integral del estudiante.

el Capítulo 3, se reflexiona sobre prácticas docentes universitarias centradas en estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan el asombro para fomentar la convivencia, el autoconocimiento y el reconocimiento del otro. Estas estrategias surgen de la necesidad de humanizar los procesos educativos. La intervención comenzó con un diagnóstico de las necesidades afectivas y sociales de estudiantes, lo cual sirvió como base para diseñar una propuesta didáctica. Dicha propuesta incorporó, de forma transversal a los contenidos, estrategias para despertar el asombro mediante el teatro de títeres, el clown, la magia y el cuento. Los resultados mostraron la necesidad e importancia de que los estudiantes reflexionen sobre sí mismos y se abran al otro, promoviendo así el encuentro social y la búsqueda de sentido vital. Se concluye que es necesario crear ambientes educativos seguros, de confianza y afecto, donde el asombro permita trascender la mera transmisión de saberes teórico-prácticos para ver al estudiante como ser humano y acompañarlo

El capítulo 4, es una experiencia de construcción de espacios que permita el encuentro para la humanización a partir del juego, el arte y el juego. Se narra el cómo fue construir un espacio lúdico para el encuentro felicitario, con la utopía de imaginar y construir lo nuevo a partir de la ternura por medio de lectura de cuentos y actividades lúdico-artísticas. Los resultados obtenidos fueron que un espacio para contar o escuchar cuentos fue un espacio para la formación integral, la expresión de lo que se es, cuestionar la cultura dominante desde encuentros felices y creativos. Se concluye que la lectura y escucha de cuentos es una vía para la humanización de las personas, porque permite la circulación de afectos, pero por el recuerdo lúdico de la infancia que está lleno de amorosidad y ello lleva a despertar la utopía de nuevas formas de relación social más humanas. Un espacio lúdico permite un paréntesis de lo cotidiano y restaurar poco a poco lazos sociales, porque circula amorosidad.

Este capítulo 5 analiza la experiencia de integrar la materia "Equidad de Género" en la Licenciatura en Nutrición, alineada con el Modelo Educativo Universitario que promueve la formación integral y la construcción de una sociedad justa.

La experiencia, desarrollada en 18 sesiones [2022-2023], utilizó una metodología de aula invertida para optimizar el tiempo presencial, centrándose en la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. El proceso se estructuró en tres ejes temáticos: 1] Autoconciencia de género y construcción de identidad, 2] Comprensión colectiva de las desigualdades y la violencia estructural, y 3] Ejercicio profesional con enfoque de género.

Los resultados, recogidos a través de diarios de aprendizaje, mostraron que los estudiantes lograron deconstruir estereotipos internalizados, reconocer cómo los roles de género afectan la salud y visualizar el impacto de un discurso nutricional que puede perpetuar desigualdades o violencia simbólica. La intervención fue efectiva para la sensibilización y el cuestionamiento personal, permitiendo a los estudiantes comenzar a generar estrategias para relaciones más igualitarias.

Sin embargo, el principal reto identificado es la falta de articulación práctica. La materia se imparte en semestres tempranos, cuando los estudiantes aún no tienen experiencia clínica o comunitaria suficiente, lo que limita la aplicación concreta de la perspectiva de género en intervenciones profesionales reales. Se concluye que una sola materia es insuficiente; se requiere una transversalización curricular real y la formación docente para incorporar esta perspectiva en todas las asignaturas, asegurando así la formación de profesionales críticos y capaces de combatir activamente las desigualdades desde su práctica

El capítulo 6 reflexiona sobre la necesidad de una transformación en la formación de profesionales de la Nutrición, superando el discurso nutricional hegemónico —basado en un paradigma científico-positivista y biomédico— para adoptar un enfoque intercultural y de diálogo de saberes.

Se argumenta que el conocimiento académico tradicional ha tendido a universalizar y reducir el acto alimentario a sus componentes biológicos, invisibilizando su dimensión cultural, social y simbólica, y desvalorizando los saberes tradicionales y populares. Esta postura reproduce una jerarquía epistémica colonial, donde el conocimiento científico occidental se considera superior, ejerciendo una violencia simbólica sobre otras cosmovisiones.

Frente a esto, se propone la interculturalidad como perspectiva fundamental para reconocer, dignificar y dialogar con la diversidad de prácticas y significados en torno a la alimentación. Esto implica un pluralismo epistemológico: aceptar que existen múltiples formas válidas de conocer y entender la realidad alimentaria.

La conclusión subraya que la formación integral requiere estrategias institucionales concretas: transversalizar la interculturalidad en el currículo, capacitar al profesorado para una pedagogía inclusiva y fomentar prácticas comunitarias de co-construcción. El objetivo final es formar profesionales que actúen como acompañantes éticos, capaces de establecer diálogos respetuosos y construir soluciones nutricionales contextualizadas, científicamente sólidas y culturalmente pertinentes.

Finalmente, el capítulo 7 propone una transformación radical del aula universitaria, redefiniéndola como un microcosmos social donde se reflejan y pueden transformarse las grandes problemáticas contemporáneas: la desigualdad de género, la crisis ambiental, la fragmentación social y el déficit en el manejo emocional.

Frente a esto, se postula la Educación Integral Humanista como marco pedagógico esencial. Su objetivo es formar a la persona de manera holística, integrando deliberadamente el desarrollo de habilidades socioemocionales, una perspectiva de género crítica, una ética ambiental y el uso de metodologías lúdicas como pilares del aprendizaje. Esta transformación depende de una práctica docente reflexiva [mediante diarios de campo y proyectos transversales] que genera conocimiento pedagógico contextualizado.

El ensayo ejemplifica este cambio de paradigma con el caso de la formación en Nutrición, criticando el discurso nutriológico hegemónico de base positivista. Propone sustituirlo por un diálogo de saberes que valore los conocimientos científicos junto a los saberes tradicionales y populares [visión pluriepistemológica], y por la transversalización real de la equidad de género, lo cual exige una formación docente específica.

La conclusión afirma que solo esta educación integral, que convierte el aula en un espacio seguro y de encuentro, puede formar ciudadanos y ciudadanas del mundo éticos y comprometidos. El aula se reimagina así como el taller fundamental para construir una sociedad más justa, sostenible y humana, haciendo de la educación un acto político y ético primordial.

Cada capítulo es una ventana a un aula posible, donde lo lúdico y lo crítico se entrelazan, donde el currículo se humaniza y el docente asume el rol de facilitador y co-investigador. Los resultados aquí compartidos no son fórmulas cerradas, sino invitaciones abiertas a imaginar y construir, desde didácticas alternativas, espacios educativos que sean, ante todo, talleres de ciudadanía, empatía y esperanza. Este libro es, en esencia, una apuesta por una educación superior que asuma la tarea primordial de formar no solo profesionales competentes, sino ciudadanos y ciudadanas del mundo conscientes, compasivos y capaces de tejer, desde el encuentro en el aula, la posibilidad de un mundo nuevo.

Capítulo 1 Formación integral y prácticas de sustentabilidad en el aula

Muñoz-Serna, Beatriz Elena

La formación integral de los estudiantes desde educación básica es necesaria. Como futuros ciudadanos del mundo, requieren actualmente de herramientas para la vida diaria, que les ayude a solventar las diferentes situaciones a las que se enfrentarán a lo largo de su vida, tanto personal como laboral. En el caso de este capítulo, la formación integral se enfoca en jóvenes universitarios, de los primeros semestres de las licenciaturas. La formación de todo profesional implica no solo los conocimientos adquiridos en el aula, a través de las lecturas y el desarrollo de proyectos, como lo afirman [Torres, Matos, Brito, Domínguez y Mato 2021, p. 331], sino también de conocimientos que le permitan desarrollarse en la misma sociedad o en los diferentes roles que se juegan dentro de la sociedad.

La formación integral desde un enfoque holístico, está caracterizada por una educación que enfrenta retos muchas veces abrumadores. Desde una posmodernidad que exige una velocidad en la vida diaria, así como una incertidumbre ante las exigencias actuales de la vida laboral y un reto de formar personas que sean capaces de no sólo adquirir conocimientos sino de la aplicación de los mismos, transformando la vida propia de los demás a través de decisiones y formas de vida que se rigen por la ética y la misma conciencia humana. La formación integral requiere de una educación que no sólo se enfoque en las aulas de clase, sino que precisa de procesos cognitivos que vayan de la mano con la argumentación y la justificación de las decisiones que se toman, sí como de creatividad en el desarrollo de diferentes tareas, ya sean escolares, de la vida cotidiana o de cuestiones laborales, así como de una convivencia sana a través de la cual se muestren las habilidades desarrolladas a lo largo del proceso de formación, así como de un compromiso social, en el que se vean envueltos los estudiantes, como futuras generaciones que se harán cargo de liderar a las nuevas generaciones, todo ello bajo una estricta ética y moral con miras al respeto y el cuidado de la sociedad y por supuesto del medio ambiente.

De Luca citado en [Torres et al.2021, p. 331] afirma que la formación integral parte de la idea de desarrollar, de manera equilibrada y armónica, diversas dimensiones del sujeto, que lo lleven a constituirse en lo humano, intelectual, social y profesional. En relación a las líneas anteriores, la formación integral del ser humano desde la educación, ya sea básica, media superior o superior, invitan a formar ciudadanos del mundo con las habilidades necesarias para ser y estar en el mundo, en cuestiones cognitivas que le permitan desarrollarse y dar solución a las diferentes vicisitudes de la vida cotidiana, así como tener las herramientas necesarias para afrontar los problemas del campo laboral; desde lo social las actitudes necesarias para convivir con la madurez necesaria ante las diferentes situaciones y en lo profesional, para tener los conocimientos necesarios para abordar las diferentes problemáticas y obstáculos que se presenten en el campo laboral.

Actualmente, el mundo está caracterizado por avance vertiginoso de la tecnología, aunado a un consumismo desmedido y a una vida que corre con una rapidez. De ahí la necesidad de educar en manera integral o de forma holística. [González 2017] propone que lo holístico

Se interesa y ocupa por alcanzar una comprensión profunda del fenómeno humano y su impulso natural hacia la trascendencia, incluye todas las disciplinas, las ciencias, las artes, las culturas, los credos y la esencia de las tradiciones sagradas, integrándolo todo en el fascinante universo de lo humano a través del cual el ser se manifiesta sensible y plásticamente. [p. 57]

El proceso de formación integral pretende ofrecer la educación como una experiencia de vida, que vaya más allá de los conocimientos de la formación profesional, en el que requiere la intervención de diferentes factores. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES, 2000] ofrece un panorama amplio de la formación integral en varios factores, como se detallan a continuación. El primero de ellos el cognitivo, a través del pensamiento crítico, del desarrollo de la empatía como lo es actualmente, sin olvidar la resolución de problemas y sobre todo, la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas que abonen al ser humano en su integración en diferentes formas y roles dentro de la sociedad. Esto tiene que ver con variadas formas de trabajar en el aula, a través de diferentes estrategias como son el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, aprendizaje cooperativo, entre otros, que permitan el desarrollo cognitivo del ser humano y a su vez, el cuestionarse lo que sucede a su alrededor, emitiendo juicios críticos que le ayudarán a tomar mejores decisiones.

El segundo factor que interviene en la formación integral es el socioemocional, a través del cual se puede no solamente desarrollar sino también gestionar las emociones, el desarrollo de la empatía, también la comunicación asertiva y por ende, la construcción de relaciones saludables. Este segundo factor tiene que ver en cómo se relaciona las personas. En el caso de jóvenes universitarios de primer año de licenciatura, implica convivir con personas nuevas, con las cuales trabajará en equipo, pero también con quienes interactuará dentro y fuera del salón. La formación integral basada en un enfoque holístico da herramientas para comunicarte mejor, expresar tus ideas y gestionar tus emociones. Es desarrollar habilidades para interactuar con personas que viven, piensan y se desenvuelven de formas distintas, con quienes podrá crear lazos de amistad y de compañerismo.

Un tercer factor que interviene en la formación integral son la ética y la moral, ya que estas promueven diferentes tipos de valores, desde los que se enseñan en casa hasta los que se practican en la vida diaria. Estos valores están ligados con la responsabilidad que cada individuo desarrolla. A su vez, se integra la honestidad y el respeto. La honestidad como una cualidad del ser humano, en la que se pretende lograr formar ciudadanos rectos, con nobleza, honradez, integridad y bondad. En relación al respeto, una cualidad muy necesaria en el mundo actualmente; cualidad en la que se tiene que reconocer no solamente el amor y la dignidad propia, sino también el reconocimiento del otro, con sus características propias, con valores y ética, sino también con una mirada del mundo diferente a la misma muchas veces. El respeto como una característica de aceptación a los demás, reconociendo una otredad diferente. Aunado al respeto se encuentra la empatía, la tolerancia y la aceptación de los demás, sin importar la crianza, la etnia, la creencia religiosa y la política.

Por último, tenemos una cuarta dimensión que es el cuidado físico; la cual nos habla de formar futuros ciudadanos que estén pendiente de su bienestar físico. En esta dimensión se habla del cuidado personal en cuestiones de alimentación saludable, de dormir bien y de realizar actividades físicas como el ejercitarse continuamente, a través de cualquier actividad física. Todas ellas en conjunto permiten al ser humano sentirse equilibrado, para poder cumplir con las demandas académicas que el ritmo universitario exige y a su vez, sentirse equilibrado en las diferentes facetas de la vida cotidiana.

Cuando se habla de formación integral se habla de cubrir una de las grandes necesidades del siglo XXI, en donde las demandas sociales y profesionales son cada vez más exigentes. Por ello, la Universidad Autónoma de Querétaro, en su Modelo Educativo Universitario [MEU] en su última actualización manifiesta la importancia de la formación integral en los jóvenes universitarios. El MEU busca integrar la formación universitaria a través de una educación de calidad, humanista, integral y ética [MEU, 2023]. La finalidad del mismo es formar profesionistas comprometidos con su comunidad, que sean reflexivos y capaces de integrarse socialmente con conocimientos profesionales, sino también a través de una formación integral en la que intervengan nuevas formas de interactuar en la sociedad.

En sus páginas el [MEU 2023, p. 51] habla de los elementos teóricos que fundamentan la construcción y actualización del mismo, que incluyen conceptos clave, tales como fines y medios de la educación, pedagogía cooperativa y solidaria, proceso de enseñanza–aprendizaje [situado-significativo-servicio], enfoque social y comunidad universitaria.

Los cuatro ejes que componen el MEU, refieren una educación integral, la cual se desvela a lo largo de los siguientes ejes: 1. Filosófico, 2. Teórico-metodológico-didáctico, 3. Comunidad Universitaria y el 4. Transversal.

Cada uno de ellos refleja el compromiso de la UAQ a través de las diferentes administraciones enfocadas en la responsabilidad académica y social, a través del fortalecimiento de la calidad de los programas educativos y del impulso de la internacionalización [MEU, 2024, p. 53].

Este capítulo se enfoca en el primer eje, el filosófico que tiene como objetivo conocer y analizar los elementos de construcción con relación a los fines de la educación y las personas implicadas en el proceso de formación de los estudiantes. Este eje se compone de principios y valores enfocados en el paradigma humanista, en el compromiso social, en lo sustentable y en la formación integral [MEU, 2024].

1. Eje filosófico

En el primer enfoque es la educación con enfoque humanista, la cual se basa en la formación integral de la comunidad estudiantil. Aizpuru [2008, p. 34] mencionado en el MEU, define el enfoque humanista como:

La vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de relación significativa y considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no sólo del estudiante sino también del profesor. Por ello el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres.

Este aprendizaje humanístico pretende establecer relaciones sólidas y eficaces, en un clima de confianza y respeto dentro del aula. En el cual el docente, percibe el mundo tal y como lo perciben los estudiantes. Promueve a su vez, aprendizajes significativos, y la implementación de programas flexibles en su currícula, con un enfoque multi y transdisciplinario, el cual se orienta hacia una transformación de la educación actual. La educación se trabaja desde el quehacer docente y el trabajo de los alumnos, los cuales está determinados por los objetivos de la formación que reciben los estudiantes. Con este enfoque humanista se pretende que el aula sea un espacio en donde la comunidad estudiantil y el profesorado logren un proceso de enseñanza-aprendizaje por ambas partes.

[Sesento 2021, p. 71] afirma que el docente se percibe como un guía y facilitador de las potencialidades del humano, es decir del estudiante. Una finalidad del paradigma humanista es formar personas de manera integral, es decir, enfocándose no solamente en el aprendizaje académico, sino también en el crecimiento personal, social y emocional de los estudiantes. [Sesento 2021, p. 73] comenta que la educación superior enfrenta situaciones académicas que enfrentan las universidades como la deserción en los primeros semestres, a su vez, un alto índice de reprobación y bajos niveles de titulación. Cada una de estas situaciones que desfavorecen la educación universitaria podría evitarse en gran medida al educar desde una forma integral, en donde los factores cognitivos, socioemocionales, de ética y valores y físicos, juegan un papel determinante en el proceso de formación de estudiantes universitarios. Es decir, si se trabaja desde una educación holística e integral, donde se traten los temas antes mencionados, todo ello abonará a la mejora de la salud desde sus diferentes ángulos en los jóvenes universitarios.

El educar desde un enfoque humanista y de manera integral, les da armas a los estudiantes para enfrentar las diferentes situaciones durante su proceso de formación, y como consecuencia, los prepara para enfrentar las diferentes situaciones en el campo laboral. Formar de manera integral compromete a ser facilitador como docente dentro del aula, no sólo en conocimientos que formarán al futuro profesionalista, sino también de estrategias en la gestión de las emociones, en la resolución de problemas y en la creatividad. Siendo cada una de ellas herramientas muy poderosas para lograr sobresalir en su campo laboral. A su vez, el enfoque humanista permite ver al estudiante como un todo, con una historia de vida, con cualidades a desarrollar y sobre todo, con formas de vida cotidianas que convergen en el aula, generando en el aula, un crisol de pensamientos, formas de relacionarse, formas de actuar y de enfrentarse a las diferentes situaciones en el aula.

El desarrollo del enfoque humanista dentro del aula se puede desarrollar para lograr formar profesionalistas conscientes de su misión en el campo laboral, no sólo en los conocimientos *per se* para el campo en el que se estará trabajando. Se forman profesionalistas que trabajaran con otros seres humanos, donde interviene la empatía y el reconocimiento del otro, de ahí la importancia de formar en valores y ética. Lo que va a la par con las exigencias sociales actuales, en las que el mundo se encuentra en constante cambio. Un mundo que exige el cuidado del otro, desde lo profesional y lo personal. [Arenciba, Breijo y Puentes 2021, p. 4] comentan que Brujo el proceso de formación humanista transita por etapas, en las cuales el estudiante se apropia de cualidades superiores en su preparación en cuanto a conocimientos, habilidades y valores que se correspondan con el Modelo de Profesional a alcanzar. Es decir, que la educación humanista apunta una formación en conocimientos del área de profesionalización, pero en el que intervienen factores como las vivencias del propio individuo, las relaciones sociales que el estudiante tiene en sus diferentes espacios de vida cotidiana, así como en sus estudios adquiridos, la comunicación que se da entre lo individual y lo colectivo y entre la misma universidad y los diferentes espacios en los que interactúa.

El enfoque humanista se puede ver reflejado desde diferentes ángulos en los que interviene la misma universidad, como son los espacios de servicio social, los proyectos de vinculación y extensión que se tienen con la sociedad, así como en los centros de investigación y en las propias investigaciones que realizan los docentes en la universidad. Esta relación de la universidad con la sociedad a través de estas diferentes actividades, muestran el enfoque humanista de la misma universidad, en la cual se aplican los conocimientos adquiridos con una finalidad, la mejora de las condiciones de la sociedad y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que fomenta la universidad hacia la sociedad misma. Esto remite a que la educación requiere de nuevas formas en las que la sociedad universitaria y la sociedad en general deben de interactuar, con la finalidad de mejorar la realidad social que se vive actualmente.

Para concluir este enfoque humanista, lo que se debe trabajar en el aula, es una enseñanza basada en el estudiante como centro del aprendizaje, donde los valores, la ética, la moral y el aprendizaje en sí mismo, piense en lo que puede aportar a la sociedad para mejorarla, y no solamente como un mero recurso que desemboque en profesionistas con ausencia de empatía, de servicio a la sociedad y sobre todo, de integrantes de la misma sociedad con miras a una mejora de la misma, a través de los conocimientos adquiridos y de una empatía que mejore la calidad de vida de cada uno de los que integran la sociedad.

2. El compromiso social

El segundo enfoque es el del compromiso social, el cual se orienta hacia el impulso del cambio social y a afrontar la realidad que se vive en la actualidad. Este enfoque va con una orientación en la forma en que se compromete la responsabilidad en la constituye en cómo se forman los estudiantes y la participación misma de los docentes en temas impactos ambientales, de responsabilidad social y en la propia institución. El enfoque de responsabilidad se concentra por el “tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma, y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable en sus estudiantes” como lo mencionan Vallaey, De la Cruz y Saisa citados en el [MEU 2023, p. 58].

Dentro del enfoque del compromiso social se menciona que la universidad permite egresar a estudiantes con actitudes reflexivas, críticas y comprometidas con la realidad social [MEU, 2023, p. 59]. En relación a las líneas anteriores, es parte del trabajo docente el fomentar el pensamiento crítico, con miras a las cuestiones académicas, pero también hacia la realidad que enfrenta la sociedad. Esto permite egresar profesionistas con la habilidad de reflexionar, analizar y emitir juicios sustentados y sobre todo, con carácter argumentativo, lo que permite que se cuestionen las diferentes situaciones que se viven en la sociedad. Aunado a lo anterior, se trata de generar y practicar valores como la justicia, la solidaridad, el respeto y la convivencia entre los ciudadanos de una comunidad.

El compromiso social de la universidad recae en la función integradora del quehacer de la misma universidad, ya que a través de la responsabilidad social aporta a un desarrollo integral de la sociedad universitaria. En este sentido, la universidad es el espacio por excelencia en la cual, el conocimiento bien orientado genera un bien común a la sociedad. Los diferentes tipos de investigación y de proyectos de vinculación y extensión, así como tecnológicos, producen nuevos conocimientos para responder a las diferentes necesidades de la sociedad. Como resultado de lo anterior, se promueven conocimientos a través de la innovación y la resolución de los diferentes problemas que enfrenta la sociedad.

La importancia de enseñar con compromiso social, a través de los diferentes tipos de responsabilidad, que abonan a la misma comunidad universitaria y por ende a la sociedad en sí, permiten preparar profesionistas responsables de su propia formación y con compromiso como ciudadanos del mundo. Para lograr lo anterior, es necesario que conozcan los diferentes tipos de responsabilidad de emergen de la responsabilidad social, de acuerdo a [Vélez y Cano 2016] los cuales son:

- a) Responsabilidad social individual
- b) Responsabilidad social ambiental
- c) Responsabilidad social gubernamental
- d) Responsabilidad social empresarial
- e) Responsabilidad social universitaria

a) **Responsabilidad Social Individual**

La responsabilidad social se encuentra en cada persona al asumir las responsabilidades frente a cada una de las acciones que realiza en los diferentes contextos y cómo influye de manera positiva o negativa, según lo expresan [Vélez y Cano 2016, p. 125]. Este tipo de responsabilidad se enseña desde la crianza en la infancia, a través de los padres, de la familia cercana con la que conviven los infantes y de la misma comunidad en la que viven. De acuerdo a la cultura de la región son los valores y ética que los niños aprenderán. De ahí la importancia de educar desde casa con valores positivos y con un respeto hacia el ecosistema en el que vive y hacia los integrantes de la misma sociedad que la componen.

[Vélez y Cano 2016, p. 125] comenta que dentro de la responsabilidad social individual se encuentra la responsabilidad civil, entendida como la obligación que recae sobre la persona para reparar el daño que ha causado a otro, ya sea la naturaleza o un bien monetario. La importancia de la responsabilidad social individual es de carácter personal, de ahí la importancia de los valores que se enseñen en casa y en la misma sociedad, ya que la conducta del individuo tendrá un efecto en la sociedad y el medio ambiente. Tiene que ver con el cumplimiento de las normas y reglas que prevalecen en la sociedad, así como las acciones que el individuo desarrollará a lo largo de su vida.

La responsabilidad social individual tiene que ver con cada uno de los actos que llevamos a cabo en la vida cotidiana. Desde la forma en que se convive con los integrantes de la sociedad, así como el respeto que se tiene a la naturaleza y el ecosistema. El respeto hacia estos dos factores es de suma importancia, porque ello habla de cómo se es como persona ciudadana del mundo, para vivir en una sana armonía con los semejantes y el medio ambiente. Esto significa que cada una de las acciones que se realizan a lo largo de la vida, tienen una repercusión en la misma sociedad y el medio ambiente.

La responsabilidad social individual se puede continuar desarrollando dentro del aula a través de diferentes actividades. En el caso específico de la materia de Sustentabilidad que imparto en los programas educativos en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, como parte de los contenidos y actividades de la materia, se trabajan actividades que coadyuvan en el cuidado del medio ambiente, primero trabajando las cuestiones teóricas básicas de la sustentabilidad, el por qué es importante y cómo puede abonar cada alumno desde su espacio de vida cotidiana y el segundo y más importante, las actividades lúdicas que se realizan dentro del aula.

En primer lugar, se elabora un morral hecho a mano, desde materiales reciclados, puede ser desde prendas que ya no se usen, como un pantalón de mezclilla, o un suéter o sudadera, la tela de la cortina de la mamá que ya no le gusta, el vestido de la tía que ya no quiere, el mantel que a la abuelita ya le aburrió, entre otros. La elaboración de este morral se hace a mano durante el horario de la asignatura, se les enseña a cortar y cómo ir cosiendo y armando el morral. En la ciudad de Querétaro, está prohibido que las grandes tiendas de autoservicio, locales y los diversos lugares de venta te den la mercancía en bolsas de plástico. [Estrella 2018] en su publicación, anuncia que la capital de Querétaro eliminará el uso de bolsas de plástico, con la entrada en vigor del Reglamento de protección ambiental y cambio climático, el cual fue aprobado el 13 de diciembre de 2017. La justificación de la aprobación del reglamento se sustenta en que dejar de usar bolsas de plástico para el acarreo de productos puede contribuir significativamente a un mejor ambiente.

El capítulo X de Regulación del uso de bolsas plásticas desechables señala en el artículo 132 que “se prohíbe a toda unidad económica en el municipio de Querétaro que proporcione a los consumidores cualquier tipo de bolsa de plástico desechable para el acarreo de productos ya sea de manera gratuita o a la venta para ese propósito”. De ahí surge la idea de la elaboración de un morral, primero pensando en el reglamento vigente en la capital del estado y en segundo lugar, como una actividad desde lo individual que aporte al cuidado del ecosistema. De tal manera que cada alumno elabora su morral, desde diferentes materiales, con la intención de uso personal y a la vez cuida el medio ambiente.

Como segunda actividad se elabora un huerto en casa, es una de las actividades que más les cuesta a los alumnos, pues requiere de un esfuerzo y dedicación constante. Los lineamientos de esta actividad son que tienen que sembrar 8 plantas y lograr mantenerlas a lo largo del semestre. Esta actividad requiere de la elaboración de fichas técnicas como la que se muestra en la tabla 1:

Box 1**Tabla 1**

Ficha técnica

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre: | |
| Luz o sombra: | |
| Profundidad de siembra: | |
| Días de germinación: | |
| Suelo o maceta: | |
| Riego: | |
| Trasplante: | |
| Distancia entre plantas: | |
| Altura de la planta: | |
| Días para cosechar: | |
| Cosecha: | |
| Cuidados: | |
| Plagas y enfermedades | |
| Referencias: | |

Fuente: Elaboración propia

Toda la información solicitada en la ficha técnica le ayuda al alumno para lograr que le sobrevivan al menos 4 plantas al final del semestre, ya que los cuidados de las plantas son super importantes, como el riego, el momento del trasplante de ser necesario, cuanto tiempo tardar en germinar, entre otros. No es obligatorio cosechar, pero a lo largo de los años que he impartido esta materia he tenido alumnos que han cosechado rábanos, garbanzo, chiles de diferentes variedades, cilantro, jitomate, tomate cherry, albahaca, tomillo, menta, lavanda, romero, suculentas y diferentes variedades de flores, entre otros. Una de las finalidades de esta actividad es ser conscientes del trabajo que requiere el cosechar. En relación a las líneas anteriores, se hace una transversalización de contenidos con la materia de Orígenes de la civilización, en la cual se habla de los primeros asentamientos humanos y cómo los inicios de la agricultura ayudaron al hombre a establecerse. Este contenido se contrasta con la actividad del huerto, con la finalidad de que los alumnos sean conscientes de dos cosas, que la siembra de un huerto en casa con condiciones controladas, con la ayuda de la familia y con información a la mano a través del uso del internet es difícil y, en segundo lugar, cómo habrá sido de complicado la siembra para las primeras comunidades sedentarias que se establecieron en un solo lugar abandonado lo nómada.

Como tercera actividad dentro del programa de la materia de sustentabilidad es el bordado de una servilleta para las tortillas o en su defecto, el bordado del morral que elaboraron. Siendo Querétaro una ciudad con tradiciones muy arraigadas, como lo es tener en casa una servilleta bordada, para ir a traer las tortillas, la cual es una actividad cotidiana y de mucha tradición, no sólo en Querétaro sino en todo México, se consideró esta actividad, como una forma de mantener viva esta tradición, y a la vez que los alumnos sorprendieron en casa con esta actividad. Desde bordados en punto cruz, bordado convencional y puntadas realmente sorprendentes, los estudiantes mostraron su creatividad, audacia y expresiones en sus gustos de una práctica tradicional a la que muchos no habían tenido acceso. Esta actividad puso en evidencia que a través del bordado pueden expresar sus gustos, sus ideas y parte de su identidad personal, el cual queda plasmado en una actividad manual, que muestra su ingenio y la tenacidad en el bordado.

Algunos de los trabajos realizados por los alumnos van desde elaborados con ropa que ya no utilizan, otros desde telas que ya tenían en casa y otros incluso hasta tejidos a dos agujas. Es sorprendente el producto final que muchos presentan, porque la elaboración del morral parte de la creatividad de cada uno de los estudiantes. Muchos de ellos nunca han tomado un hilo y aguja para coser algo, mucho menos para elaborar algo. La actividad va más allá de una tarea o del cumplimiento del programa de la asignatura, este tipo de actividades les ayuda a los alumnos a gestionar sus emociones ante las exigencias del compromiso académico que ellos tienen con las diferentes materias que cursan durante el primer semestre. Una pequeña acción en el cuidado del medio ambiente, puede lograr un cambio, para mejorar o alterar el medio ambiente, de ahí la importancia de ser conscientes de las diferentes actividades que llevamos a cabo en el día a día. Desde andar en bicicleta, el tener un huerto en casa, el consumir en tiendas locales para genera un movimiento en la economía local, el tener hábitos alimenticios buenos, así como el consumir de manera consciente y no caer en el consumismo desmedido, son medidas que ayudarán a preservar el medio ambiente, no solo para las generaciones actuales, sino también pensando en las futuras generaciones.

Una pequeña acción, por simple que parezca, puede tener consecuencias más grandes. La importancia de formar ciudadanos del mundo conscientes del cuidado personal, así como de los integrantes de la sociedad y del medio ambiente, es una de las formas de enseñanza de manera integral en la universidad. Actuando de manera responsable, en cada una de las actividades que se lleven a cabo.

b) Responsabilidad Social Ambiental

En segundo lugar, se tiene la responsabilidad social ambiental se refiere los diferentes programas o planificaciones que se adoptan desde una empresa, una organización a nivel gubernamental o de manera individual para preservar o salvaguardar la naturaleza en conjunto y a sus futuras generaciones de acuerdo a Fernández citado en [Vela y Cano 2016, p. 123]. La responsabilidad social ambiental se logra a través de diferentes estrategias como la reducción de emisiones, la conservación de los recursos naturales y la adopción de energías limpias. Esta última, es una de las propuestas que se puede llevar a cabo desde los hogares, a través de la instalación de calentadores de agua solares, para no empelar gas, ya sea natural o de tanque, para calentar el agua que se usa en la casa y el empleo de paneles solares para la generación y consumo propio de energía eléctrica, ambas estrategias para el cuidado del medio ambiente.

c) Responsabilidad social gubernamental

[Vela y Cano 2016, p. 123] definen la responsabilidad social gubernamental como la capacidad de respuesta que tienen las organizaciones gubernamentales frente a los efectos de sus acciones sobre los diferentes grupos con los que se relaciona. Esta capacidad de respuesta se evidencia a través de leyes, decretos y regulaciones que el gobierno establece para el cuidado del medio ambiente. Es un compromiso del gobierno y de sus instituciones para actuar ante la sociedad de manera ética y transparente con el cuidado del medio ambiente ante la sociedad. Un gobierno socialmente responsable promueve políticas públicas inclusivas, garantiza el acceso equitativo a servicios básicos, protege los derechos humanos y fomenta la participación ciudadana en la toma de decisiones. Asimismo, incorpora prácticas de gestión pública basadas en la rendición de cuentas, el uso eficiente de los recursos y la prevención de la corrupción, elementos esenciales para fortalecer la confianza social. Estas leyes, decretos y normas, se viven en el día a día, y tienen la finalidad preservar el cuidado del medio ambiente.

d) Responsabilidad social empresarial

La responsabilidad social empresarial está ligada al compromiso de cada empresa con los aspectos medioambientales o sociales asociados a ella y a su misión social de acuerdo a [Vela y Cano 2016, p. 121]. Esto significa adoptar prácticas que promuevan incluso prácticas laborales dignas, de respeto hacia los trabajadores y de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. A su vez tiene que ver con el compromiso voluntario de las empresas para operar de manera ética y contribuir activamente al desarrollo social, económico y ambiental. También a través de diferentes prácticas socioambientales de retribución a la sociedad, como el trabajo de reforestación, limpieza de áreas en diferentes comunidades o en espacios escolares, actividades de promoción del cuidado del medio ambiente y el empleo de los diferentes recursos de manera responsable, en la manufactura de sus productos y en el servicio que ofrecen a la sociedad. Esto significa que la reducción de costos no puede justificar la explotación, la violación de los derechos fundamentales de las personas o la degradación del medio ambiente, dicho de otra manera, nada justifica el bajo costo de los productos si estos son elaborados de manera irresponsables y de manera desmedida en el empleo de los recursos necesarios para la elaboración de los mismos. Esto tiene que ver no solamente con las empresas en la elaboración de sus productos, sino también el rol que juegan los consumidores, los dueños de las empresas, así como los empleados o trabajadores en el buen uso de los elementos para la manufactura de sus productos o servicios. La responsabilidad social empresarial representa un modelo de gestión que busca equilibrar competitividad económica, bienestar social y sostenibilidad ambiental, posicionando a las empresas como actores clave en la construcción de sociedades más justas y resilientes.

e) Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social universitaria hace referencia a que la universidad no solo tiene como objetivo formar excelentes y reconocidos profesionales sino individuos comprometidos con el desarrollo del país y de la comunidad según [Vela y Cano 2016, p. 123].

Como formadores de profesionistas, tenemos que incluir en las prácticas diarias una formación integral, que incluya el conocimiento que se lleva a cabo en los diferentes centros de investigación, para visualizar el compromiso de la universidad con la sociedad y el cuidado del medio ambiente. [Vela y Cano 2016, p. 124] proponen cuatro rubros de estrategias generales en las que se redirige la responsabilidad social universitaria y son:

1. Con respecto a la gestión interna: La meta es orientarla hacia la transformación de la Universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad transparencia y hacer de ella un modelo de desarrollo sostenible. Hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar, es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende en la Universidad su carrera, pero también debe aprender en la Universidad los hábitos y valores ciudadanos.
2. Con respecto a la docencia: La meta es de capacitar a los docentes en el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria y promover en las especialidades el Aprendizaje Basado en Proyectos de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales.
3. Con respecto a la investigación: La meta es promover la investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles. Una estrategia posible es que la Universidad firme convenios con otras instituciones para desarrollar investigaciones interdisciplinarias. Así, investigadores y docentes se encuentran trabajando sobre la misma problemática en el mismo lugar desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de saberes, y la interdisciplinarietà deja por fin de ser el elefante blanco del cual todos hablan pero que nunca nadie ha podido domar y montar.
4. Con respecto a su proyección social: La meta es trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria que gestione las iniciativas estudiantiles y docentes, y pueda controlar su calidad. [Vela y Cano 2016, p. 124-125].

En esencia, la responsabilidad social universitaria convierte a la universidad en un actor clave para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles, consolidando su papel como espacio de innovación, reflexión ética y compromiso con el desarrollo humano.

3. Sustentable

El Modelo Educativo Universitario [MEU, 2024, p. 60] menciona que la comunidad universitaria debe reconocer que el medio ambiente es crucial para la construcción social y económica de la humanidad, por ello su formación continua se debe orientar a la construcción de nuevas formas de vida y retoma nuevamente la inclusión de la sustentabilidad dentro de un proceso de formación transversal para la comunidad docente y estudiantil. Esto da como resultado la formación de profesionistas responsables y comprometidos con el medio ambiente y docentes conscientes que estos temas forman parte de la formación integral no sólo de los estudiantes, sino también de ellos como formadores y de la práctica en la actualización de los propios docentes.

4. Formación integral

La formación integral tiene como finalidad que las personas sean “conscientes, críticas y activas en la construcción de una sociedad humanamente desarrollada y justa, en todas las dimensiones profesionales, intelectuales, políticas y éticas, comprometida con las cuestiones centrales de los proyectos de desarrollo humano sostenible” como lo mencionan Alarcón, Guzmán y García [2019, p. 5] citados en el [MEU 2018, p. 61].

La formación integral es necesaria en los espacios universitarios, ya que promueve aprendizajes basados en educación humanística, basada en valores y en una educación de calidad. No se limita a transmitir conocimientos, sino que promueve habilidades, valores, actitudes y competencias que permiten a los individuos desenvolverse de manera responsable, crítica y comprometida en la sociedad.

Una forma de lograr que estos conocimientos se internalicen se realiza una práctica a través de la película *Don't look up*, en la cual se pueden observar los diferentes tipos de responsabilidad social a lo largo de la película. Este tipo de actividades logra atrapar al alumno, a través de una actividad de entretenimiento, pero a su vez, desarrollando el pensamiento crítico de los estudiantes, muy necesario en la actualidad, para el discernimiento desde un punto de vista crítico y con argumentaciones fundamentadas.

A manera de conclusión, la formación integral, como se puede leer a lo largo de este capítulo, se desarrolla a través de diferentes actividades, confrontando al alumno con la realidad del medio ambiente y lo que cada uno de los integrantes de la sociedad puede aportar y sobre todo, cuestionarse si realmente existe un cuidado del medio ambiente, desde lo individual, lo ambiental, desde el propio gobierno, así como desde las empresas. Pero lo más importante que se abona desde la propia universidad y de sus integrantes que la conforman, estudiantes, docentes y administrativos, a través de las diferentes actividades y estrategias propuestas por la propia universidad. Lo que compromete a la universidad con el bienestar de la sociedad en general y con el cuidado del medio ambiente.

Referencias

Basic

ANUIES. [2000]. *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Arenciba Castro, M., Breijo Worosz, T. y Puentes Hernández, J. [2021]. *La formación humanística en los estudiantes universitarios*. Revista Científico Pedagógica “Horizonte Pedagógico”, 10[1]-ISSNe: 2310-363

Estrella, V. [2018, 30 de julio]. *Capital de Querétaro elimina uso de bolsas de plástico*. *El Economista*.

González Garza, A. [2017], “Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia”. *Voces de la Educación*, 2 [2]. Pp. 56- 61.

Mckay, A. [Director]. [2021]. *Don't look up*. [Película]. Hyperobject Industries Bluegrass Films

Sesento García, L. [2021]. *La formación humanista en educación superior. Programas de tutorías en las universidades*. Revista Innovaciones Educativas. 23[34]. ISSN 2215-4132

Tobón, S. [2013]. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* [4ta. Ed.]. Bogotá: ECOE

Torres Zapata, Á. E., Matos Ceballos, J. J., Brito Cruz, T. J., Rivera Domínguez, J., & Mato Medina, O. E. [2021]. *Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México*. *Revista Universidad y Sociedad*, 13[5], 330-338.

Universidad Autónoma de Querétaro. [2023]. *Modelo Educativo Universitario*. Secretaría Académica, Dirección de Planeación y Gestión Institucional

Vélez Romero, X. y Cano Lara, E. [2016]. *Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas*. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2 [Núm. Especial]

Capítulo 2 El aula, un espacio para la gestión de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas

Muñoz-Serna, Beatriz Elena

La inteligencia humana

La humanidad siempre ha tenido curiosidad por conocer cómo el hombre desarrolla su inteligencia y emociones. Para ello, ha desarrollado diferentes mecanismos que le permitan evaluar la capacidad mental del ser humano con la finalidad de responder a necesidades particulares de la sociedad, como lo comenta [Madrigal 2007, p. 82]. La inteligencia humana es uno de los componentes esenciales de los procesos de aprendizaje, ya que tiene que ver con la forma en que se interactúa, con las estrategias empujadas en el aula y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen componentes esenciales, como son el docente, el alumno y por supuesto, los contenidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema complejo, en el que el docente, los alumnos y el contenido, aunado al contexto interactúan para lograr aprendizajes significativos. Cuando se diseña y gestiona adecuadamente, se convierte en una experiencia que transforma, desarrolla competencias y fomenta la autonomía y por supuesto el desarrollo de la inteligencia humana.

[Macías, Fernández, Méndez, Poch y Sevillano 2015, p. 578] comentan que muchos autores definen la inteligencia humana como la potencialidad de desarrollo cognoscitivo del sujeto en función de la solución de nuevos problemas, que consiste esencialmente en el grado de desarrollo de los procesos de análisis, síntesis y generalización. A través de la inteligencia se desarrolla la capacidad de aprender de la experiencia, razonar, planificar, resolver problemas, incluso pensar de manera abstracta y también de tener la capacidad de adaptarse al entorno en el que se vive. Lo que sí hay que reconocer, es que la inteligencia tiene diferentes definiciones, de acuerdo al autor.

En relación a las líneas anteriores, [Madrigal 2007, p. 83] menciona que la inteligencia está conformada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, entre otras, que le permiten al ser humano enfrentarse a las diferentes actividades en el día a día. Esto significa que la inteligencia está conformada por una variedad de habilidades, que lo ayudan a tomar decisiones a lo largo de su vida. De acuerdo a Macías et al es importante que se tengan en cuenta los aspectos que comprenden la inteligencia:

- El pensamiento que permite tener conocimientos.
- La capacidad de resolver problemas teóricos prácticos.
- La posibilidad de proyectar situaciones deseables.
- La conciencia de que a veces no se pueden resolver los problemas o se resuelven de manera parcial o relativa. [Madrigal et al, 2015, p. 581]

La inteligencia es lo que puede lograr una persona en su desarrollo para enfrentar nuevos problemas nuevos que se presenten, también intervienen la capacidad de adquirir del medio nuevas formas de vida cotidiana, conocimientos y habilidades necesarios. [Macías et al 2015, p. 585-586] proponen diferentes tipos de inteligencia:

- Inteligencia académica: relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo y especifica los procesos que subyacen en el procesamiento de la información para ayudar a comprender la conducta inteligente. Capacidad de pensar de forma abstracta.
- Inteligencia fluida y cristalizada: usa para tareas como descubrir las relaciones entre dos elementos o conceptos distintos, formar conceptos, razonar o abstraer y tiene que ver con las capacidades que se ponen en juego cuando se razona, se crean conceptos nuevos, se establecen relaciones e inventos.
- Inteligencia múltiple: El ser humano nace con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida.

El estudio de la inteligencia humana ha tenido un impacto significativo en la educación, sobre todo enfocadas en las estrategias didácticas y pedagógicas para lograr los objetivos planteados para lograr el aprendizaje. En el ámbito educativo, la inteligencia humana se concibe como un potencial susceptible de fortalecerse mediante estrategias pedagógicas centradas en el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación. En el siglo XXI, el estudio de la inteligencia enfrenta nuevos desafíos. La creciente presencia de tecnologías digitales y la irrupción de la inteligencia artificial obligan a repensar qué significa “ser inteligente” en un mundo hiperconectado. La inteligencia humana es un constructo complejo y evolutivo que trasciende la mera capacidad cognitiva. Su estudio revela que la inteligencia se construye a partir de la interacción entre factores biológicos, experiencias de aprendizaje y contextos socioculturales. Comprender esta multidimensionalidad es fundamental para promover prácticas educativas y sociales que favorezcan el desarrollo integral de las personas y el aprovechamiento pleno del potencial humano.

La teoría de las múltiples inteligencias

La teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner en 1993, amplió la concepción tradicional de la inteligencia al plantear que las capacidades humanas son diversas, dinámicas y culturalmente situadas. Este enfoque sostiene que los individuos poseen distintos tipos de inteligencia que se desarrollan de manera diferenciada según experiencias, contextos y oportunidades [Gardner, 1993]. La teoría de las inteligencias múltiples ha tenido un impacto significativo en la educación, especialmente en el diseño curricular y en las estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. Esto permite que los docentes empleen diferentes estrategias de enseñanza adecuadas a las diferentes formas de aprendizaje de sus estudiantes. La teoría de las inteligencias múltiples propone los siguientes tipos de inteligencia:

La teoría propone los siguientes tipos de inteligencia:

1. **Lingüística:** Capacidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva para comunicar, persuadir o crear significados.
2. **Lógico-matemática:** Habilidad para razonar, resolver problemas abstractos y manejar patrones numéricos.
3. **Espacial:** Competencia para interpretar y manipular representaciones visuales y espaciales.
4. **Musical:** Sensibilidad para el ritmo, el tono, la melodía y la composición sonora.
5. **Corporal-kinestésica:** Capacidad para resolver problemas mediante el movimiento y la coordinación del cuerpo.
6. **Interpersonal:** Habilidad para comprender, interactuar y comunicarse eficazmente con otros.
7. **Intrapersonal:** Capacidad para reflexionar sobre uno mismo, reconocer emociones y regular estados internos.
8. **Naturalista:** Competencia para identificar, clasificar y comprender elementos del entorno natural. Gardner, [2011]

En relación a las líneas anteriores, se puede inferir, que cada persona cuenta con las anteriores ocho diferentes tipos de inteligencia, solamente que unas se tienen más desarrolladas que otras. Por ejemplo, habrá quien tenga la inteligencia musical más desarrollada y por tal motivo le es fácil leer notas musicales, comprender la música de diferente manera y le será más fácil poder tocar algún instrumento. Así como a los que se les facilitan las matemáticas, se debe a que la inteligencia lógico matemática las tienen más desarrollada que las demás.

La teoría de las inteligencias múltiples es una propuesta que revolucionó el concepto de inteligencia y su aplicación en la educación, sostiene que la inteligencia no es una cualidad única, sino que se compone de ocho inteligencias diferentes, cada una con sus propias fortalezas y debilidades según comentan [Flores y González 2024, p. 5]. Como se puede observar en las líneas anteriores, la propuesta de Gardner invita a ver a los estudiantes con una gran variedad de formas de aprendizaje y de habilidades las cuales, en conjunto con las estrategias de enseñanza empeladas por los docentes, puede lograr mantener un equilibrio en el avance de las metas trazadas en la clase.

La teoría de las inteligencias múltiples representa un avance importante en la comprensión de la cognición humana, al destacar la diversidad de capacidades que conforman el potencial individual. Esto a su vez, significa un reto para los docentes, debido a que se requiere de un abanico muy amplio de estrategias y técnica en la enseñanza, para poder incluir actividades para los diferentes tipos de inteligencia. Esto significa que se requiere de una preparación de clase, en la que todos los alumnos con sus diferentes tipos de inteligencia, puedan desarrollar su aprendizaje de forma parecida. Por supuesto, que el comprender la teoría de las múltiples inteligencias es un arma poderosa para los docentes de los diferentes niveles educativos, pues esto permite comprender que cada alumno tendrá habilidades diferentes para aprender.

La relevancia de esta propuesta radica en que plantea una visión más humana, amplia e inclusiva del desarrollo intelectual. Al reconocer la diversidad de capacidades como formas legítimas de inteligencia, la teoría invita a repensar los ambientes educativos. Las escuelas, tradicionalmente orientadas a valorar sólo ciertos tipos de habilidades, pueden convertir esta concepción en una oportunidad para diseñar prácticas pedagógicas más flexibles y equitativas. De esta manera, los docentes pueden identificar y potenciar las fortalezas de cada estudiante, ofreciendo múltiples vías para acceder al conocimiento y demostrar aprendizajes.

Asimismo, comprender las inteligencias múltiples permite valorar la individualidad y las diferencias como elementos positivos en lugar de obstáculos. En un sistema educativo que busca promover la creatividad, la resolución de problemas y la convivencia armónica, reconocer que cada persona aprende de manera distinta resulta fundamental. Fomentar ambientes donde todas las inteligencias puedan explorarse y desarrollarse contribuye no solo al rendimiento académico, sino también a la formación integral de los estudiantes.

En conclusión, la teoría de las inteligencias múltiples no solo amplía el concepto de inteligencia, sino que también interpela a la educación para que evolucione hacia modelos más justos, respetuosos y centrados en la diversidad humana. Concebir la inteligencia como un conjunto de capacidades múltiples permite valorar el potencial único de cada individuo y construir espacios educativos donde todas las formas de aprender tengan un lugar legítimo.

La evolución del concepto de inteligencia emocional

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner amplió la comprensión tradicional de la inteligencia al plantear que las capacidades humanas no se limitan al razonamiento lógico o a las habilidades lingüísticas, sino que existen diversas formas de inteligencia que se manifiestan en contextos y actividades distintas. Aunado a este planteamiento, surge la inteligencia emocional como un concepto relativamente nuevo que comenzó a desarrollarse formalmente en 1990 de acuerdo a Goleman [1990]. Este enfoque emergió como una manera innovadora de comprender la inteligencia humana desde una perspectiva que integra los procesos emocionales.

La inteligencia emocional se definió inicialmente como un conjunto de habilidades relacionadas con la percepción, el uso, la comprensión y la regulación de las emociones tanto propias como ajenas según [Mayer, Caruso y Salovey, 2016, p. 1]. Desde sus primeros aportes, este concepto planteó que las emociones no son fenómenos ajenos al razonamiento, sino que constituyen información valiosa para la toma de decisiones, la adaptación al entorno y la construcción de relaciones interpersonales. A diferencia de otras formas de inteligencia, la inteligencia emocional enfatiza la capacidad de reconocer los estados afectivos y gestionarlos de manera adecuada, favoreciendo así el equilibrio personal y el desempeño social.

En este sentido, la inteligencia emocional complementa la teoría de las inteligencias múltiples al incorporar una dimensión que explica cómo los individuos interactúan con sus emociones y con las de los demás. Mientras que Howard Gardner amplió el concepto tradicional de inteligencia al proponer diversas capacidades cognitivas, corporales, artísticas y sociales, la inteligencia emocional introduce una perspectiva que articula el mundo afectivo con el funcionamiento intelectual. Esta integración permite comprender que el desarrollo humano no depende únicamente de habilidades cognitivas o de talentos específicos, sino también de la capacidad para reconocer, interpretar y regular los estados emocionales propios y ajenos.

Al añadir esta dimensión emocional, se reconoce que las emociones influyen directamente en la forma en que las personas aprenden, se relacionan, toman decisiones y resuelven problemas. Comprender esta interacción facilita una visión más completa de la conducta humana, donde se valoran tanto las competencias racionales como las habilidades socioemocionales. Así, la inteligencia emocional no solo amplía el panorama teórico sobre las capacidades humanas, sino que también brinda herramientas prácticas para mejorar la comunicación, fortalecer la empatía y promover relaciones interpersonales saludables.

En conjunto, ambas perspectivas —las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional— ofrecen un marco más amplio y profundo para entender la diversidad humana, resaltando que cada persona posee formas únicas de pensar, sentir y actuar que influyen en su desarrollo personal, académico y social. Su surgimiento representó un avance significativo en el campo de la psicología, al demostrar que la gestión emocional es un componente fundamental del desarrollo humano y una habilidad indispensable para la vida cotidiana.

La inteligencia emocional como factor en el aprendizaje

Los procesos de enseñanza-aprendizaje están influenciados por una variedad de factores que interactúan entre sí y determinan la calidad educativa. Entre ellos destacan las cuestiones culturales, las metodologías de enseñanza, los planes curriculares, las planeaciones, las evaluaciones y los objetivos y contenidos de los programas de acuerdo a [Muñoz 2024, p. 166]. Cada uno de estos elementos cumple una función específica y contribuye al desarrollo integral del estudiante dentro del contexto escolar.

En primer lugar, las cuestiones culturales impactan directamente en la manera en que los estudiantes interpretan, valoran y construyen conocimiento. La diversidad lingüística, las tradiciones, las formas de convivencia y las expectativas sociales influyen en los estilos de aprendizaje y en la manera en que se participa en el aula. Reconocer esta diversidad permite al docente generar ambientes de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

Por otra parte, la metodología de enseñanza que emplea el docente determina cómo se presentan, organizan y desarrollan las actividades educativas. El uso de estrategias activas, colaborativas y centradas en el estudiante favorece la construcción significativa de conocimientos, mientras que metodologías rígidas o unidireccionales pueden limitar el pensamiento crítico y la participación.

Asimismo, los planes curriculares proporcionan el marco general que orienta el proceso educativo, estableciendo las competencias, enfoques y estructuras que deben guiar la enseñanza. A partir de ellos, el docente diseña planeaciones que organizan las actividades, recursos, tiempos y secuencias necesarias para lograr los aprendizajes esperados. Estas planeaciones permiten dar coherencia al trabajo docente y asegurar la continuidad pedagógica.

Otro factor esencial es la evaluación, que no solo mide el logro de los aprendizajes, sino que también orienta la toma de decisiones, retroalimentar al alumno y permite ajustar las estrategias de enseñanza. Las evaluaciones formativas, diagnósticas y sumativas contribuyen a comprender el progreso del estudiante desde diferentes perspectivas. Finalmente, los objetivos y contenidos de los programas definen qué se pretende que el estudiante aprenda y cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollarse. La claridad en estos elementos garantiza que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean pertinentes, adecuadas y alineadas con las metas educativas.

En conjunto, todos estos factores conforman un sistema interrelacionado que determina la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues cada uno aporta elementos indispensables para orientar y enriquecer la práctica educativa. Cuando dichos componentes se articulan de forma coherente, desde la consideración de la diversidad cultural hasta la adecuada planificación, evaluación y selección de contenidos, es posible construir experiencias formativas significativas y equitativas.

Esta integración permite no solo favorecer la adquisición de conocimientos, sino también promover el desarrollo integral del estudiante, impulsando habilidades, actitudes y valores que fortalecen su participación activa y consciente en su propio aprendizaje.

La gestión de las emociones a través de actividades lúdicas

La educación emocional se ha consolidado en las últimas décadas como un componente fundamental del desarrollo humano. En este contexto, las actividades lúdicas han adquirido un papel central, pues constituyen un medio privilegiado para explorar, expresar y regular emociones de manera natural y significativa. Lejos de limitarse al entretenimiento, el juego es un vehículo pedagógico y terapéutico que facilita la conexión entre experiencia, cognición y emoción. Comprender cómo el juego favorece la gestión emocional permite enriquecer procesos educativos y promover un bienestar integral en niños, adolescentes e incluso adultos.

En primer lugar, la literatura coincide en que el juego crea un ambiente seguro para la expresión emocional. Según [Bisquerra 2018], la gestión emocional implica reconocer, comprender y regular las emociones dentro de un contexto que reduzca la ansiedad y promueva la apertura. El carácter espontáneo de las actividades lúdicas facilita esta condición, ya que disminuye la sensación de evaluación y permite que las personas proyecten emociones de manera simbólica.

Por otra parte, las actividades lúdicas contribuyen a la regulación emocional mediante la experimentación y el aprendizaje activo. De esta forma, una actividad lúdica no solo enseña a identificar emociones, sino que invita a vivenciarlas y reflexionar sobre ellas, generando aprendizajes más profundos y duraderos. También desarrolla lazos afectivos entre las personas, al realizar la misma actividad, permite el intercambio de ideas, sentimientos, prácticas de convivencia sana y sobre todo, el reconocimiento de las emociones en el otro, a través de la interacción.

La gestión de las emociones a través de actividades lúdicas constituye una propuesta eficaz y fundamentada teóricamente. Las actividades lúdicas ofrecen un espacio seguro donde se integran expresión, exploración, ensayo y regulación emocional. A la vez, favorece el desarrollo de competencias sociales y emocionales esenciales para el bienestar y la convivencia. Considerando la evidencia disponible, incorporar estrategias lúdicas en contextos educativos y terapéuticos no es solo deseable, sino necesario para promover un desarrollo integral. Fomentando entre los estudiantes una colaboración y compañerismo que permite dar un sentido de pertenencia y de generar lazos de amistad dentro del aula, a través del reconocimiento del otro, como una persona con una identidad diferente, pero que a la vez pueden coincidir en ideas, gustos similares y formas de pensar parecidas.

Sustentabilidad y actividades lúdicas

[Bisquerra 2018, p. 18] menciona que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado, que tiene que ver con dos grandes aspectos, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Si bien es sabido que las aulas universitarias tienen como finalidad la formación de profesionistas responsables, bien preparados, con valores éticos y morales, y con una formación sólida, es de vital importancia que su formación sea integral, es decir, que se continúe desarrollando la parte afectiva en la gestión de las emociones, para lograr que se puedan enfrentar las diferentes situaciones de la vida laboral, de manera pertinente. Logrando a través de su proceso de formación profesionistas conscientes en la gestión de sus emociones.

Es bien sabido que, durante su formación profesional los estudiantes enfrentan retos académicos que les genera estrés. Para tratar de apoyar a los estudiantes, dentro de la materia de Sustentabilidad, en un alumno de primer semestre de diferentes programas educativos, se llevan a cabo actividades lúdicas, que les permiten interactuar entre ellos de manera durante la clase de Sustentabilidad, de manera natural, con respeto, pero a la vez, cumpliendo con las actividades lúdicas indicadas en el programa.

La materia de Sustentabilidad se imparte durante el primer semestre de algunas de las licenciaturas en la Facultad de Lenguas y Letras, de la Universidad Autónoma de Querétaro. La inclusión de esta materia en los planes curriculares vigentes, que fueron reestructurados en el 2018, se debe a recomendaciones hechas por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades [COAPEHUM]. Esta materia en particular tiene dos finalidades, en primer lugar, partiendo de las sugerencias realizadas por el organismo de acreditación COAPEHUM, en las cuales se menciona que se sugieren incluir materias enfocadas en el área del cuidado del planeta, tan necesarias actualmente.

En segundo lugar, lograr una formación integral de los estudiantes, tal como lo invita a hacer el Modelo Educativo Universitario, como se menciona a continuación, el MEU busca integrar la formación universitaria a través de una educación de calidad, humanista, integral y ética, con el objetivo de formar profesionistas comprometidos con su comunidad, que sean reflexivos y capaces de integrarse socialmente con conocimientos profesionales, sino también a través de una formación integral en la que intervengan nuevas formas de interactuar en la sociedad [MEU, 2023].

Debido a lo anterior, se incluyó en el plan curricular 2018, el cual se encuentra actualmente vigente, integrar la materia de Sustentabilidad, en el abanico de materias de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español. Como titular de la materia, se replantearon varias ideas para lograr desarrollar un programa que cumpliera en primer lugar, con los contenidos mínimos requeridos por el documento fundacional y en segundo lugar, que parte de las cuestiones teóricas vistas en la materia, se pudieran llevar a la práctica dentro del aula.

El diseño de un programa académico supone un proceso de reflexión profunda sobre los propósitos formativos, los contenidos esenciales y las estrategias pedagógicas más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos. En el caso de la presente materia, resultó necesario replantear diversas ideas para asegurar que el programa respondiera tanto a las exigencias establecidas en el documento fundacional como a las necesidades reales del aula. Esta revisión permitió construir una propuesta equilibrada entre teoría y práctica, así como seleccionar metodologías que favorecen un aprendizaje significativo.

El primer desafío consistió en garantizar el cumplimiento de los contenidos mínimos requeridos por el documento fundacional. Estos lineamientos funcionan como una guía que orienta la formación del estudiantado y delimitan los saberes imprescindibles para la comprensión integral de la materia. Sin embargo, lejos de limitar el diseño del curso, estos contenidos se convirtieron en un punto de partida para repensar la manera en que podían abordarse de forma coherente, dinámica y contextualizada. El objetivo no era solo transmitir información, sino promover la apropiación de conocimientos que resultan relevantes y transferibles.

El segundo desafío radicó en lograr que las cuestiones teóricas analizadas durante la asignatura se materializan dentro del aula mediante experiencias prácticas. Esta preocupación responde a una problemática frecuente en los procesos formativos: la distancia entre la teoría y su aplicación. De ahí surgió la necesidad de crear espacios donde los estudiantes pudieran poner en juego lo aprendido, experimentar, reflexionar y construir saberes a partir de la acción. La práctica no se concibió como un complemento aislado, sino como un eje articulador que permitiera consolidar los contenidos trabajados en clase.

Para cumplir con lo anterior, se decidieron incluir actividades lúdicas que permitieran llevar a cabo los contenidos del programa, en las que se pudiera llevar lo teórico a la práctica. Las actividades lúdicas planteadas en el programa fueron:

- a) Elaboración de un huerto en casa
- b) Elaboración de un morral
- c) Bordado de una servilleta para las tortillas

La elección de las actividades lúdicas no fue casual; se sustentó en la comprensión de que su elaboración se consideran estrategias pedagógicas poderosas, capaces de fomentar la motivación, la creatividad y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. El replanteamiento del programa desde la titularidad de la materia permitió construir una propuesta formativa más coherente, activa y significativa. El equilibrio entre los contenidos obligatorios y las dinámicas lúdicas generó un espacio de aprendizaje integral donde la teoría y la práctica se retroalimentan constantemente. Este enfoque no solo facilitó el cumplimiento de los requerimientos institucionales, sino que también enriqueció la experiencia educativa al situar al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo.

La construcción de un programa académico exige no solo un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares, sino también una reflexión didáctica que permita transformar esos saberes en experiencias de aprendizaje significativas.

Este replanteamiento no se limitó a reorganizar temas, sino que se orientó a pensar cómo enseñar, cómo mediar el aprendizaje y cómo favorecer la apropiación activa del conocimiento. Los lineamientos del documento fundacional ofrecen una base conceptual indispensable, pero la didáctica exige ir más allá: requiere pensar en la pertinencia, la secuencia y la accesibilidad de los contenidos. La intención fue construir una progresión didáctica que facilitara el entendimiento paulatino de los conceptos, conectándose entre sí y situándose en contextos cercanos a la experiencia del estudiantado. Esto permitió que los contenidos no fueran asumidos como una lista rígida de temas, sino como un entramado de saberes orientado a generar comprensión profunda.

Paralelamente, se consideró indispensable atender la brecha que con frecuencia se genera entre la teoría y la práctica. Desde una perspectiva didáctica, la teoría cobra sentido cuando puede ser vivida, reinterpretada y aplicada. Por ello, se buscó que las nociones trabajadas en clase se trasladaran al aula mediante ejercicios experienciales que promovieron la reflexión activa. La práctica fue concebida como un espacio para poner en juego los conceptos, contrastar ideas, observar fenómenos y generar aprendizajes situados. Así, la didáctica dejó de ser un simple conjunto de técnicas para convertirse en un espacio de mediación intencional entre el conocimiento y la realidad del estudiante.

En coherencia con estos principios, se optó por la inclusión de actividades lúdicas como estrategia central. Desde la didáctica contemporánea, el juego no se entiende solo como entretenimiento, sino como una herramienta pedagógica que potencia la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la interacción significativa. Las actividades lúdicas permitieron reconfigurar la dinámica del aula, favoreciendo el aprendizaje colaborativo, la participación voluntaria y la construcción de conocimientos a través de la experiencia. Gracias a estas prácticas, los estudiantes no solo comprendieron los contenidos del programa, sino que los vivieron y los reinterpretaron desde su propia perspectiva.

Estas dinámicas lúdicas funcionaron como puentes didácticos entre los saberes teóricos y su aplicabilidad. En conclusión, el replanteamiento del programa desde una mirada didáctica permitió construir una propuesta formativa más dinámica, coherente y transformadora. El equilibrio entre los contenidos institucionales y las experiencias lúdicas dentro del aula enriqueció el proceso de aprendizaje al hacer de la teoría un instrumento vivo y accesible. Este enfoque situó al estudiante en el centro del proceso educativo, al tiempo que resignificó el rol docente como mediador, diseñador y facilitador de experiencias que promuevan un aprendizaje auténtico y significativo.

El aula, un espacio de intercambio y gestión de las emociones

El aula, tradicionalmente concebida como un lugar destinado principalmente a la transmisión de conocimientos, ha ido evolucionando hacia un concepto más amplio que reconoce la dimensión emocional como parte esencial del aprendizaje. Hoy se entiende que las emociones no solo acompañan los procesos cognitivos, sino que los condicionan, los impulsan o los obstaculizan. Por ello, el aula se convierte en un espacio privilegiado para el intercambio y la gestión de las emociones, donde estudiantes y docentes construyen juntos un clima que favorece el bienestar y el desarrollo integral.

El intercambio emocional en el aula surge de la convivencia cotidiana. Cada estudiante llega con experiencias, expectativas y estados afectivos que influyen en su disposición para aprender. En este contexto, el aula se transforma en un mosaico de sensibilidades diversas que, al interactuar, generan oportunidades de reconocimiento mutuo. El diálogo, el trabajo colaborativo y las actividades grupales permiten visibilizar esas emociones, compartirlas y construir vínculos que fortalezcan la confianza y la cohesión del grupo. Este intercambio no es solo espontáneo, sino que se convierte en un recurso pedagógico cuando el docente lo reconoce y lo integra de manera consciente en su práctica.

La gestión de las emociones dentro del aula constituye un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad educativa. Gestionar las emociones no implica reprimirlas ni ignorarlas, sino aprender a identificarlas, comprenderlas y canalizarlas de forma adecuada. Cuando el aula se concibe como un espacio seguro, los estudiantes pueden expresar sus inquietudes, frustraciones o entusiasmos sin temor a la burla o al juicio. Asimismo, la gestión emocional se relaciona estrechamente con el rendimiento académico. Las investigaciones demuestran que un estudiante emocionalmente equilibrado puede concentrarse mejor, resolver problemas con mayor eficacia y perseverar ante los retos.

De esta manera, el aula trasciende su función tradicional para convertirse en un espacio donde se forman no solo mentes, sino también personas. El intercambio y la gestión de las emociones fortalecen la convivencia, promueven el autocontrol, la empatía y la comunicación asertiva, y contribuyen a la construcción de una comunidad educativa más sólida y consciente. Reconocer esta dimensión emocional permite que el aprendizaje sea más significativo, pues integra al estudiante en su totalidad: su razón, su sensibilidad y su experiencia.

Durante el progreso de las tres actividades que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la asignatura, los estudiantes compartieron conocimientos, emociones y sobre todo, se relacionaron entre ellos para conocerse más. La finalidad de las actividades lúdicas no solamente es poner en práctica lo teórico, sino ayudarlos a gestionar el estrés que representa en primer lugar, su ingreso a la universidad; el poder lograr adaptarse a las exigencias que conlleva la formación universitaria. En segundo lugar, lograr un sentido de pertenencia, a través de actividades en la que la convivencia, no sólo entre los estudiantes, sino también el docente, porque permite un acercamiento a los alumnos, de una manera más cálida y humana, encontrando la materia de Sustentabilidad un espacio de convivencia sana y de aprendizaje.

Los estudiantes comentan que este tipo de actividades les parecen relajantes, ya que es un espacio que permite liberar el estrés, pero al mismo tiempo permite la interacción con sus compañeros. También comentan que les permitió tener una capacidad de retención más atinada al momento de realizar las actividades. Refieren que las actividades estimularon el manejo del estrés, les ayudó a mejorar su concentración y que la clase la consideran dinámica y fácil de entender. Algunos de los estudiantes, pero puedo decir que la mayoría nunca había tenido un acercamiento al hilo y a la aguja, situación que no se muestra en los trabajos finales, ya que todos pusieron mucho empeño y creatividad, logrando trabajos asombrosos, basados en la creatividad y el desarrollo de habilidades manuales.

En relación al manejo y gestión de las emociones, muchos de ellos refieren que no estaban entusiasmados cuando se les presentó el programa de la asignatura, pues en él se detallan las actividades a desarrollar durante el curso. Pero cuando comenzaron a desarrollar las actividades comentan que les empezó a gustar, que el avance de las diferentes actividades les permitió un descanso mental de todas las tareas del resto del abanico de materias, así como de los exámenes. Otros estudiantes refieren que a momentos se sentían estresados cuando comenzaron, pero según fueron avanzando, el estrés fue quedando atrás. Al ser la costura una actividad que no es común en estos días, algunos alumnos mencionan que nunca habían tomado un hilo y aguja, y que incluso no sabían ni cómo insertar el hilo en la aguja.

En la gestión de las emociones, los alumnos refieren que mientras cosían, podían escuchar podcast de diferente índole, desde terror hasta de temas en general, lo que les permitió relajarse, que es una manera de gestionar sus emociones. Otra de las experiencias que expresan los estudiantes es que les emocionaba la llegada del día de la clase, pues era tiempo de seguir con el bordado o la costura, y que no lo sentían como una tarea, sino más bien como una terapia, que les ayudaba a sortear el estrés académico. A su vez comentan, que este tipo de actividades les permitió conocer y relacionarse con el resto del grupo, ya que mientras realizaban las actividades podían platicar entre ellos compartiendo consejos, anécdotas y algún que otro chiste, lo que provocaba risas dentro del grupo.

La gestión de las emociones se ha convertido en un componente fundamental dentro de los procesos formativos, especialmente en un contexto educativo en el que los estudiantes enfrentan cargas académicas, presiones personales y desafíos sociales cada vez más complejos. En este escenario, el aula puede convertirse en un espacio donde las emociones encuentren cauces saludables de expresión, regulación y transformación. Las experiencias relatadas por los estudiantes en torno a actividades como el bordado y la costura evidencian cómo estas prácticas creativas pueden funcionar como herramientas efectivas de bienestar emocional, convivencia y aprendizaje significativo.

En conjunto, estas experiencias revelan que la gestión emocional no siempre requiere intervenciones estructuradas o prácticas formalizadas. A veces, actividades aparentemente simples, como coser, bordar o escuchar un podcast, pueden generar condiciones propicias para el bienestar, la relajación y la convivencia. Desde una perspectiva pedagógica, esto invita a reflexionar sobre la importancia de integrar dinámicas creativas y sensoriales dentro del aula, no como un complemento, sino como parte central de la formación integral del estudiantado.

Las emociones, lejos de ser un añadido al proceso educativo, constituyen un eje básico que influye en la motivación, la memoria, la participación y el vínculo con el aprendizaje.

En conclusión, las vivencias expresadas por los estudiantes muestran cómo actividades manuales y creativas pueden convertirse en potentes instrumentos para gestionar emociones, reducir el estrés y fortalecer las relaciones interpersonales. El aula, entendida como un espacio vivo y flexible, puede ofrecer oportunidades cotidianas para que los estudiantes se sientan acompañados, tranquilos y conectados consigo mismos y con los demás. En este tipo de prácticas se vislumbra un camino hacia una educación más humana, más sensible y más consciente del papel esencial que las emociones juegan en la formación de cada individuo.

Referencias

Basic

Bisquerra, R. [2018]. [Educación emocional y bienestar](#). Editorial Desclée de Brouwer.

Flores Segundo, L. y González ortega, B. [2024]. [Implementación de la teoría de las inteligencias múltiples en los procesos de aprendizaje de la educación primaria](#). Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores. Año XI [3]

Gardner, H. [2011]. *The unschooled mind, how children think and how schools should think*. Perseus Books Group

Gardner, H. [1993]. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica

Goleman, D. [1998]. *La inteligencia emocional*. Vergara

Macías Bestard, C., Fernández Cantillo, A., Méndez Torres, V. M., Poch Soto, J., & Sevillano Andrés, B. [2015]. [Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas y psicológicas](#). Revista Información Científica, 91[3], 577-592.

Madrigal Solano, M. [2007]. [Inteligencias múltiples: un nuevo paradigma](#). Revista Medicina Legal de Costa Rica. Vol. 24[2]

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. [2016]. [The ability model of emotional intelligence: Principles and updates](#). *Emotion Review*, 8[4], 290–300.

Muñoz Serna, B. [2024]. [La inteligencia emocional de estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés como segunda lengua](#). Revista Varela, Vol. 24[69]

Salovey, P. y Mayer, J. [1990]. [Emotional Intelligence](#). *Imagination. Cognition and personality*. Vol. 9[3]

Universidad Autónoma de Querétaro. [2023]. [Modelo Educativo Universitario](#). Secretaría Académica, Dirección de Planeación y Gestión Institucional

Capítulo 3 Actividades de asombro en el aula

Nieves-Chávez, Mayra Araceli

Resumen

Este artículo reflexiona sobre prácticas docentes universitarias centradas en estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan el asombro para fomentar la convivencia, el autoconocimiento y el reconocimiento del otro. Estas estrategias surgen de la necesidad de humanizar los procesos educativos. La intervención comenzó con un diagnóstico de las necesidades afectivas y sociales de estudiantes, lo cual sirvió como base para diseñar una propuesta didáctica. Dicha propuesta incorporó, de forma transversal a los contenidos, estrategias para despertar el asombro mediante el teatro de títeres, el clown, la magia y el cuento. Los resultados mostraron la necesidad e importancia de que los estudiantes reflexionen sobre sí mismos y se abran al otro, promoviendo así el encuentro social y la búsqueda de sentido vital. Se concluye que es necesario crear ambientes educativos seguros, de confianza y afecto, donde el asombro permita trascender la mera transmisión de saberes teórico-prácticos para ver al estudiante como ser humano y acompañarlo en su crecimiento personal, en beneficio propio y de la sociedad.

Asombro, Creatividad, Mirada

Introducción

La educación ha ido creciendo y transformándose, siendo ésta importante y necesaria para el ser humano, se ha ido definiendo a partir de diferentes concepciones teóricas según su tiempo histórico y las necesidades del mismo. Responde al mundo que vivimos, pero también al mundo que deseamos construir o, al menos, así debería ser. No obstante, en esta sociedad líquida, como es nombrada por Bauman, las relaciones se vuelven inestables y carentes de solidaridad permanente debido a la falta de pertenencia a la comunidad, se carece de un proyecto colectivo y no hay espacios para la reflexión y se vive en la incertidumbre [Sánchez, 2016]. Como resultado, la educación, se enfrenta a una serie de desafíos por el avance tecnológico, social y cultural actual. La humanidad se muestra deshumanizada, individualista y, en muchos casos, limitada a la reproducción de prácticas que invisibilizan al educando y por consecuencia, el mismo deja de verse como un actor social.

Teme a la incertidumbre, sobre todo ante el autoritarismo de la cátedra impositiva, que premia el conocimiento, la memorización de contenido y la reproducción de prácticas consideradas como correctas. Poco se reconoce al individuo como un ser social que requiere de sentido para su aprendizaje, es necesario un aprendizaje que de sentido y tenga una función social para que estar en aula se vuelva significativo [Díaz, 2009]. Se requiere trazar caminos que lleven a todos a pensar diferente, a romper con los ciclos de reproducción de contenidos y prácticas, para la construcción de nuevos escenarios, pero antes de eso se requiere comenzar por recuperar la capacidad de soñar, de imaginar esos escenarios y de recuperar la búsqueda por ser más. En la actualidad, se siguen reproduciendo modelos educativos tradicionales, que enseñan a obedecer y no a pensar.

Marco teórico

Los tiempos actuales se caracterizan por la vivencia de aislamientos o soledades por un predominio de lo virtual, [David Le Breton 2024], sostiene que la sociedad virtualizada ha debilitado el encanto de la palabra, el gusto por los encuentros cara a cara, la habilidad para la escucha activa, compartir el tiempo, sino que ahora todo es efímero, inmediato y mediado. Esto impacta en el proceso educativo, porque en el aula se van dando encuentros sin miradas a los ojos del otro, la contemplación incomoda, el silencio es molesto y hay que llenarlo, el acto educativo como la comunicación genuina requiere atención y tiempo, lentitud para el encuentro, de ahí que un problema a atender es la posibilidad de conocimiento de sí, mirar al otro y tejer vínculos.

Nace la necesidad de nuevas prácticas que lleven al asombro, a una fascinación por conocer, explorar, acercarse y reorganizar de lo conocido y vivido, esto requiere nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje y que nazcan de espacios y momentos para la sorpresa.

La educación es un gran paradigma, que nos invita a esta voluntad de vivir juntos, no obstante, en el aula es donde podemos aventurarnos a nuevas estrategias: ¿Qué estrategias utilizar para reconocernos, mirarnos y aprender a convivir plenamente? Una posible salida puede ser el asombro como respuesta a la instantaneidad y a lo instrumentalizado de la vida moderna, abriendo la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos como personas autónomas y con capacidad de relación social.

La vida en común requiere de creatividad para el encuentro social y para sostener dichas relaciones, sumando el problema de que en la actualidad se vive en sociedades del miedo y de fragmentación del lazo social [Bauman, 2010], la creatividad y el asombro se nublan. La educación necesita del asombro porque es la forma de salir al encuentro de lo nuevo, dejar el ensimismamiento y responder de forma novedosa a lo normalizado. El asombro es la puerta de lo nuevo y transformador, para que ello ocurra necesita de dos elementos: 1] contemplación, bajarse de la sociedad acelerada, dar tiempo para maravillarnos de lo existente, así como sentir una diversidad de emociones que permitan reconocer el mundo en su complejidad. 2] Amor, implicación afectiva en la enseñanza-aprendizaje [Fuentes, 2021 y Toro, 2008]. El asombro, es la posibilidad de pronunciar el mundo, de imaginarlo distinto y transformarlo juntos [Freire, 2005].

Didáctica del asombro

La didáctica es un saber docente, un qué y cómo lo quiero hacer, que nace de la experiencia. Es un saber que nace de la reflexión del hacer, es el camino que se transita para llevar a más la práctica docente. La didáctica da sentido al quehacer en el aula y sobre ella cae la responsabilidad de atender demandas específicas de la formación y enseñanza [Díaz, 2009; Camilloni, 2007]. La educación es una tarea eminentemente social y por ello relacional, ésta se da a partir de la convivencia, educar es enseñar a convivir [Maturana, 1996], y para la convivencia es necesario la mirada y tomar conciencia de la existencia, esa es la tarea primera en la docencia y el corazón de la didáctica del asombro y la felicidad, aprender a mirar, saber acompañar y descubrir todo lo que se es y se puede llegar a ser en cada estudiante.

Provocar una mirada amorosa y esperanzadora es posible desde y por el asombro, mirar lo cotidiano como si fuera nuevo, como la primera vez, reencantar la existencia y encontrar lo “maravilloso” en lo cotidiano, hacer una ruptura a la rutina para que nazca lo nuevo [Chateau, 1966], enseñar aprender a mirar el mundo desde lo complejo que trae en sí mismo la contradicción, lo llamativo, enigmático y locuaz. Es tomar conciencia de la existencia y es la tarea de la didáctica del asombro, alimentar procesos creativos y lúdicos. Mirar aquello que siempre miramos desde otra arista, desde la cordialidad que genere nuevos encuentros. Es reorganizar el mundo desde la conciencia social e individual, para aventurarnos a la convivencia amorosa.

Estrategias de enseñanza aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son acciones a seguir para alcanzar objetivos y atender el proceso de enseñanza-aprendizaje, son procedimientos para mostrar y procesar contenidos académicos. Son puentes para el procesamiento mental hacia el actitudinal del estudiante según el objetivo de aprendizaje [Monereo, 1998]. El aprendizaje es una tarea individual pero que ocurre con apoyo de lo colectivo, el aprendizaje experiencial, como la ternura o el gozo, necesitan ir más allá de la rutina, el miedo, soledad y abrirse al amor y confianza. A continuación, se enuncian algunas de las propuestas vivenciadas en aulas universitarias.

a] *El teatro* es una forma de despertar la imaginación, de estimular los sentidos, poner en movimiento el cuerpo, así como la empatía. Es una estrategia que estimula la expresión del cuerpo, lo afectivo en los procesos de empatía, lo cognitivo al interpretar, lo social porque se consolida la confianza en sí mismo y se socializan las ideas [Vittar, 2015].

Dentro del teatro se encuentra el teatro de títeres, que es una pequeña réplica de un teatro, y sus personajes son del tipo marionetas movidas por personas desde la parte de atrás del escenario. Es una estrategia didáctica, lúdica, motivadora transversal y multidisciplinar, que permite a todos ser protagonistas y autores de su obra, debido a la flexibilidad que el teatro guiñol ofrece.

Todas las propuestas se valoran, porque no es el producto lo más relevante, sino el proceso que ha generado, un proceso que requiere hablar y escuchar, crear y repensarse, a fin de liberar la mente a todas las posibilidades. La utilización del juego dramático y el teatro de títeres como estrategia didáctica fomenta la capacidad de pensar, razonar, criticar y/o tener iniciativa, al favorecer el autoestima y autoconocimiento. Elementos que van fortaleciendo al individuo para ser cada vez más creativo y autónomo [Antequera, Cáceres, 2000]

b] *La magia* que, como estrategia didáctica, rompe con la monotonía y da instantes de asombro, hace creer que lo imposible es posible, siembra la ilusión de crear lo nuevo. Ayuda a que las y los estudiantes retomen su poder creador y reflexionen sobre nuevos caminos a explorar. La magia hace que lo conocido se mire desde lo asombroso con esperanza, alegría y expresión creativa e innovadora del mundo [Ruíz, 2013]. Pensar en trucos de magia que se conviertan en recurso didáctico invita a las y los estudiantes a cuestionar lo establecido e imaginar alternativas fomentando una actitud proactiva frente al conocimiento, además es un acto de libertad y descubrimiento del otro, de mundo y de sí, esto lleva a cultivar un pensamiento innovador y esperanzador, alegre hacia el futuro propio y colectivo.

c] *El Clown* es narrar el desgarramiento de la vida desde lo cómico, nos reconcilia con una mirada y una carcajada o silencio cómplice. El clown mira y nos hace mirar, escuchar y estar atento a sí mismo para reconocer el interior, invita a vivir el momento presente a partir [Velásquez, 2019 y Dream, 2020]. Es un conocimiento holístico que favorece la consciencia del ser y de lo colectivo. Por último, el cuento como estrategia didáctica, permite que el estudiante desarrolle diferentes habilidades como la imaginación, la creatividad al momento de plasmar las ideas captadas, y así mismo aumentar el vocabulario y lograr expresarse de manera eficiente frente a un público.

d] *El cuento* está asociado regularmente con los niños, pero en el ámbito universitario brinda la oportunidad de recuperar el contenido y relacionarlo con la realidad, brindando sentido y promoviendo la creatividad, así como un pensamiento crítico. De acuerdo con [Jaramillo2012] el estudiante adquiere un protagonismo mayor que con las metodologías tradicionales: El estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador.” Estas estrategias permiten al estudiante crear nuevos escenarios, volver a echar a andar la imaginación, cultivar y despertar sentido en las diferentes disciplinas.

En conjunto, estas estrategias parten del asombro para promover una formación más integral en el individuo. Buscan crear espacios más humanos en el aula, que partan del amor, diálogo y entendimiento para el encuentro con el conocimiento y la creación de nuevas propuestas para la vida. Se vuelven medio para el logro de fines trascendentes como la formación de seres humanos libres, de pensamiento crítico y capaces de incidir en su entorno.

Metodología

A] Pasos recorridos: sistematización de prácticas educativas

La sistematización es una mirada crítica del trabajo educativo para generar nuevos conocimientos, identificar áreas de oportunidad, recuperar experiencia que logran alcanzar fines trascendentes ya que nace del trabajo colectivo de volvernos a pensar [Jara, 2017]. El enfoque de la sistematización fue reflexivo, se buscó explicar cómo se construyó el ambiente felicitario en las clases, qué acciones y estrategias ayudaron a conocerse como persona y por ende tener un mejor ambiente escolar. La tarea de sistematización de la práctica docente comenzó con: 1] La elaboración de un programa educativo que recogiera las necesidades de los estudiantes para la elaboración de objetivos formativos y ligarlos a los contenidos y actividades del programa. 2] Revisión de bibliografía. 3] Tener claridad sobre los niveles y momentos de cada actividad de asombro y felicidad para educar la mirada. 4] Reflexión comunitaria de cómo vivieron el proceso, qué permitió u obstaculizó un ambiente felicitario o gozoso en cada clase del semestre.

Los instrumentos clave para la recolección de información y sistematización fue el diario de clase, que transversalizaba todas las actividades como un producto individual, en el que registraban todas aquellas situaciones que se presentaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, descripción del contexto y escenario de las prácticas [Zabalza, 2004], sumado a la elaboración colectiva de murales que respondían a las reflexiones de los estudiantes, además de puestas en escena y narraciones originales de las y los estudiantes que permitían reflexionar sobre la realidad y su experiencia al diseñar y ejecutar las actividades. Los registros se realizaron en tres grupos de educación universitaria, pertenecientes a dos programas educativos distintos en salud y estudiantes correspondían a semestres de cuarto y octavo.

B]. Categorías de análisis

El método de análisis fue hermenéutico, ya que se buscaba conocer e interpretar prácticas en el aula en referencia a la experiencia de enseñanza-aprendizaje y las reflexiones producto de las actividades, para comprender sus acciones y dar sentido a las mismas. Posteriormente, se tomó la información para su ordenamiento conceptual a fin de comprender cómo se van produciendo momentos de gozo en el aula, llevando a los y las estudiantes a pensar sobre sí mismos y entenderse en el mundo. Como resultado se construyeron tres categorías: 1. La mirada como valoración de sí, 2. La mirada en el otro: descubrimiento y valoración de los otros, 3. Saber que se construye en comunidad para la comunidad.

Resultados

Como parte de esta intervención educativa se diseñaron estrategias de enseñanza-aprendizajes basadas en la búsqueda de generar espacios de gozo en el aula, para lo cual la didáctica del asombro fue fundamental en la enseñanza universitaria, para generar espacios de formación integral, basados en el desarrollo de las capacidades del individuo, su autonomía, creatividad y recuperar la capacidad de imaginar otros escenarios, para verse a sí mismos como actores de su realidad.

Hacer uso del teatro, presencia de un títere, el clown, la magia y el cuento, como medio para el abordaje de los contenidos del programa, representó un reto para las y los estudiantes. La creatividad requiere de desarrollo y respeto a sus tiempos para que, poco a poco, las y los estudiantes puedan tener mayor confianza y adquieran mayor autonomía en su desarrollo. Por ejemplo, en el diseño de los cuentos, en sus inicios llegaba a notarse el apalancamiento a historias ya existentes. Sin embargo, con el tiempo tomaron rumbos más libres y arriesgados. El temor fue desapareciendo y un ambiente de confianza se fue generando.

En el caso de las puestas en escena, se notaba la existencia del miedo al error a ser observados, elemento que con el tiempo, aunado a una dinámica amorosa, se fue perdiendo y fueron ganando libertad. Dando paso a la elaboración de productos más originales y la manifestación de orgullo ante sus presentaciones [independiente al ojo crítico que pudieran tener su grupo], esperaban las críticas positivas de sus compañeros para la mejora de su estilo y del material. Todo esto debido a que el diálogo siempre se centró en la construcción positiva del conocimiento, de las relaciones y el entendimiento del otro. El trabajo en aula sobre el asombro favoreció volver la mirada sobre sí, los otros y lo colectivo

La mirada como valoración de sí

Cuando existe el asombro en los encuentros áulicos y didácticas lúdica se logra poner la mirada en sí u dedicar un tiempo a mirar-nos, esto fue posible porque se guardo silencio, se contemplo el mundo de otras formas, y entonces el silencio es fecundo en la espera de la palabra, el gesto, la magia. La mirada requiere silencio, concentración al gesto, movimiento, palabras, esto lleva al asombro y gozo por estar y por disfrutar la presencia del otro.

El asombro permite vivir el momento presente, es concentrarnos en uno mismo y en el otro, esto hace posible darle sentido a lo efímero de la vida, porque es posible reflexionar en la gestión del tiempo y reconocer aquello que se considera valioso. El aprendizaje, también, requiere de silencio para vivir un momento de encuentro, pero el silencio solo es posible en la liberación del tiempo para concentrarnos en lo que aparece frente de sí.

El asombro, la creatividad y el ejercicio de la libertad, requieren estar en el aquí y ahora, y hacer la ruptura de la cotidianidad, a fin de disfrutar de un gozo, porque se vive en el presente de lo felicitario, partiendo del encuentro que acoge la presencia del otro a partir de miradas, concentración en el momento presente [González, 2008, y Le Bretón, 2016]. Solo así podremos construir nuevas realidades más agradables para todos y para todas.

La mirada en el otro: descubrimiento y valoración de los otros

La valoración del exterior comienza con el asombro ante uno mismo. Reconocerse valioso y creativo permite luego mirar al otro y al mundo con ojos renovados, descubriendo lo nuevo y apreciando lo que cada cual aporta. De esa mirada nace el cuidado mutuo y la disposición a intercambiar lo mejor de cada uno.

Tras observarse con mayor compasión, los estudiantes naturalmente extendieron esa misma mirada amorosa hacia los demás, adoptando un paradigma de cuidado. Esto evidenció la necesidad de establecer dinámicas más humanas en el aula, que les permitieran valorarse a sí mismos y reconciliarse con el mundo. Al apreciar la plenitud tanto de su ser como del entorno, se fomenta la construcción de comunidad, ya que lo que habita en cada uno, y lo que conforma el mundo, resulta asombroso y constantemente renovado. Esta sensación de novedad invita a sumar capacidades, cualidades y potencialidades, haciendo posible cuestionar y resignificar la propia realidad.

Al disfrutar lo cotidiano, se desactivan los automatismos y se abren espacios para experimentar libertad, creatividad y encuentros significativos. Esto permite a cada persona ser parte de un grupo, sin perder su individualidad ni su ritmo único. Gracias a estrategias pedagógicas, los estudiantes redirigen su atención hacia lo externo, tomando conciencia de que forman parte de algo mayor. El grupo se convierte entonces en un espejo que facilita el autoconocimiento, nutrido por las experiencias compartidas, donde brotan el asombro y la felicidad. Aprender el valor propio y ajeno permite construir comunidad y convivir desde nuevas posibilidades, una originalidad que nace del redescubrimiento mutuo.

Saber que se construye en comunidad para la comunidad

Frente a las dinámicas individualistas de la sociedad actual, es fundamental fortalecer los vínculos para trascender la mirada propia, superar la indiferencia hacia el entorno y valorar las capacidades de los demás. Esto permite construir confianza y capital social. En este proceso, resultó clave que los estudiantes reflexionaran sobre sí mismos, reconociéndose como personas con conocimientos valiosos y dispuestas a compartirlos. Gracias a estrategias didácticas, lograron un mayor autoconocimiento y reconocimiento de sus miedos, capacidades y sueños, lo cual mejoró su capacidad para reconocer genuinamente a los otros, practicar la solidaridad y relacionarse desde una empatía más profunda.

La exposición de sus trabajos en el aula impulsó procesos de humanización a partir del disfrute y la creación de momentos celebratorios y de confianza. Lo esencial de estas estrategias es fomentar el autoconocimiento, la autorregulación y el ejercicio de la autonomía para que los estudiantes exploren y transformen el mundo. En sus reflexiones, manifestaban asombro al descubrir sus propias capacidades, que inicialmente dudaron tener, ya que la sobrevaloración del conocimiento académico suele opacar el reconocimiento de otras habilidades personales y la posibilidad de compartirlas con los demás.

Según [Maya, 2003] el conocimiento debe tener su cimiento en aceptar la vulnerabilidad de lo humano para su cuidado, comprensión y gozo de la existencia, desde la necesidad de cooperación. Desde este principio, la escuela tiene la responsabilidad de presentar problemáticas reales y desarrollar en los estudiantes la capacidad de buscar y ofrecer ayuda para resolverlas. Se trata de emplear el intelecto para el bien común, no solo para la acumulación individual, y de actuar con conciencia del impacto de cada paso. Esto implica superar el miedo al fracaso, liberarse de límites autoimpuestos y reconocer que todos somos diferentes y únicos, con capacidades naturales que emergen al creer en ellas. Escucharnos, disfrutar lo que hacemos, cuestionar las estructuras establecidas y atrevernos a soñar son actitudes fundamentales para un aprendizaje significativo y transformador.

Conclusiones

Crear espacios donde el asombro y la felicidad sean protagonistas nos permite saborear la vida desde el amor propio y hacia los demás. Es fundamental aceptar que no solo somos razón, sino también emoción, cuerpo, cultura y espíritu; que nos realizamos como humanos plenos en el encuentro social. La mirada es el inicio de lo humano: cuando el miedo, la competencia o la desconfianza limitan el encuentro, perdemos la oportunidad de descubrir la belleza que existe en nosotros y en los otros.

Solo desde una mirada contemplativa, que surge del silencio y la espera paciente, podemos aceptarnos y aceptar a los demás, llenando nuestro ser de felicidad en encuentros genuinos y amorosos. La educación debe invitar a reflexionar, cuestionar y reconstruir lo que pensamos y deseamos, para vivir con mayor gozo y compromiso.

Estrategias centradas en el asombro y la felicidad transforman nuestra convivencia y relación con nosotros mismos, promoviendo experiencias de cuidado, amor y celebración mutua. Esto implica reconocer saberes emocionales y afectivos que van más allá de lo académico, invitándonos a querer y disfrutar del autoconocimiento y del encuentro con el otro.

Compartir risas, admiración, sorpresa y curiosidad nos impulsa a sentir, pensar y reflexionar desde nuestras contradicciones, ampliando la comprensión del mundo y de nosotros mismos. Esta tensión entre gozo y dolor, alegría y tristeza, nos abre a formas más humanas y alegres de existir, transformando tanto la vida personal como los entornos inmediatos.

Se propone integrar estrategias didácticas que fomenten el asombro, la felicidad y el diálogo genuino, fortaleciendo la autoestima y los vínculos sociales afectivos. El trabajo en equipo y la construcción de comunidad son caminos para restaurar lo social y recuperar lo humano. El aula debe concebirse no solo como espacio académico, sino también humano y social: un lugar amable para conocerse, valorar el mundo, compartir lo que somos y asumir juntos la responsabilidad de construir una sociedad basada en el cuidado y el amor.

Referencias

Basic

- Antequera, M, Cáceres, A. [2000]. *Educar y enseñar con títeres*. Madrid: Editorial CCS
- Bauman, Z. [2010]. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbres*. México: Ensayo Tusquets
- Camilloni, AR.W. [2007]. *El saber didáctico*. México: Paidós.
- Chateau, J. [1966]. *Filosofía y política de la educación*. Buenos Aires: Nova
- Díaz, A. [2009]. *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Dream, C. [2020]. *Apayásate*. España: Clownplanet
- Fuentes J.L. [2021]. [El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría](#). *Revista Española de Pedagogía*. 79[278]: 77-93.
- Freire P. [2005]. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- González, A.M. [2008]. *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Jara, O. [2017]. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: CINDE.
- Jaramillo J.C. [2012]. *El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas*. La pluma educativa. Universidad de Manizales. P. 85-101.

Le Breton, D. [2016] El silencio. Aproximaciones. Madrid: Sequitur

Le Breton, D. [2024]. La fin de la conversation ? : La parole dans une société spectrale. Métaillé

Maturana, H. [1996]. El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Monereo, C. [Coord]. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: SEP/Biblioteca del Normalista.

Maya, A. [2003]. Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura. Colombia: Ecoe Ediciones

Ruíz, X. [2013]. Educando con magia. El ilusionismo como recurso didáctico. Madrid: Narcea

Sánchez C. [2016]. Construcción de comunidad en tiempos posmodernos. México: Siglo veintiuno.

Toro, J.M. [2008]. La sabiduría de vivir. España, Desclée de Brouwer, SA.

Velásquez, A.M. [2019]. Encontrar el propio clown: Ejercicios prácticos para la búsqueda de su payaso. Colombia: Universidad de Antioquia.

Vittar, D. [2015]. Didáctica y práctica del teatro en la escuela. Buenos Aires: Bonum.

Zabalza, M.A. [2004]. Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Capítulo 4 Espacios lúdicos-artísticos para la humanización

Nieves-Chávez, Mayra Araceli

Resumen

El presente capítulo es una experiencia de construcción de espacios que permita el encuentro para la humanización a partir del juego, el arte y el juego. Se narra cómo fue construir un espacio lúdico para el encuentro felicitario, con la utopía de imaginar y construir lo nuevo a partir de la ternura por medio de lectura de cuentos y actividades lúdico-artísticas. Los resultados obtenidos fueron que un espacio para contar o escuchar cuentos fue un espacio para la formación integral, la expresión de lo que se es, cuestionar la cultura dominante desde encuentros felices y creativos. Se concluye que la lectura y escucha de cuentos es una vía para la humanización de las personas, porque permite la circulación de afectos, pero por el recuerdo lúdico de la infancia que está lleno de amorosidad y ello lleva a despertar la utopía de nuevas formas de relación social más humanas. Un espacio lúdico permite un paréntesis de lo cotidiano y restaurar poco a poco lazos sociales, porque circula amorosidad. Palabras clave: espacio lúdico, universidad, humanización, amorosidad

Espacio lúdico, Universidad, Humanización, Ternura

Introducción

Las vivencias de las aulas universitarias presentan una serie de retos que necesitan ser atendidos, por el ejemplo la curiosidad para aprender, el trato tierno entre compañeros, habilidades para la comunicación de lo que se piensa, se siente y se vive, creatividad y utopías para la transformación de sus realidades inmediatas, pasar de la indiferencia al compromiso activo. De las realidades que más obstaculizan el trabajo de educar, ese que tiene que ver con dar sentido a la vida, son el debilitamiento de los lazos sociales, la dificultad de tejer pertenencia e implicación con el otro, [Bauman 2002 y 2010] señala que se viven tiempos de un debilitamiento de estructuras sociales que no dan contención a la persona para poder relacionarse con el otro desde la amorosidad, ya que se experimenta inseguridad, incertidumbre, desconfianza en la proximidad con los otros, esta condición lleva a la fragmentación de la convivencia social en las aulas, porque se debilita el trato tierno entre sí. Para [Bauman y Donskis 2015] la causa del debilitamiento del lazo social, la presencia de frágiles vínculos humanos, y el individualismo derivan en escenarios de violencia, indiferencia y poco compromiso social, porque la ternura se ausenta. Un llamado sería a pensar en pedagogías de la ternura, de encuentro activo, que despierten un deseo de estar junto al otro, desde el disfrute de la vida.

Un problema socioeducativo es la naturalización del trato poco terso, en cualquiera de sus formas, que van desde ignorar al otro, gritarle al compañero de forma ofensiva, o descalificar una opinión en clase, por ello la pregunta ¿cómo favorecer un tiempo y espacio para crear encuentros desde la confianza y ternura, que contribuyan a repensar la existencia en el salón universitario? Es esas búsquedas de cómo fomentar ambientes distintos, se realizó una lectura de un cuento, esto significó una provocación para conversar, escucharse entre sí, reír, imaginar, fue un momento para compartir la vida desde otras posibilidades de encuentro, experiencia que llevo a plantear ¿cómo el juego, la actividad artística, pueden contribuir a la vivencia de la ternura en el aula? Esto llevo a pensar en la creación de espacios lúdicos para la lectura de cuentos.

La creación de un espacio lúdico implica un territorio para ser habitado una actitud que permita habitar desde lo lúdico. Las aulas son espacios materiales construidos, que tienen modos de habitar, es decir, en ellos se despliegan actos culturales que objetivan una visión de mundo, sentidos de vida y del sentido de confluir en ese espacio, así que se necesitó crear un territorio que se habitara desde el gozo, juego, confianza de ser, seguridad para expresar, habitar desde la imaginación, colaboración, encuentro festivo, trato terso, esto implicó desde pensar en actividades como disposición del lugar para actividades lúdicas

Lo lúdico es transformar el mundo y transformarse a sí mismo [Morin, 1999]. es un acto de creación, es la suma de la imaginación que lleva a imaginar mundos posibles, pensar formas de alcanzarlo y acciones que lo construyan. Lo lúdico es moverse a futuros posibles trazados por la imaginación que buscan romper con el dique de la rutina y aburrido para comenzar lo nuevo [Greene, 2005].

Habitar las aulas desde lo lúdico es resignificar la vida, la relación con el mundo y con el otro, dar un nuevo sentido a lo que se piensa, siente y se conoce, esto implica reconfigurar pensamientos, el orden social, las ideas, sentimientos.

Habitar desde la lúdica es un acto constante de humanización, porque se abren caminos posibles para transformar lo cotidiano y la experiencia personal de vida y consigo mismo. Los actos de humanización implican enseñar y aprender a vivir, dar un sentido a la existencia, gozar la vida en colectivo, comprometerse con el futuro [López-Calva, 2009]. La creación de un espacio lúdico no solo es resignificar el mundo del orden conocido, sino también gozar, sentir, vértigo, alegría, entusiasmo, miedo, deseos de hacer las cosas, despertar un impulso felicitario por hacer aquello que agrada y atrae [Jiménez, 2007], la lúdica es la chispa de la vida, ¿cómo los cuentos pueden contribuir a la creación de un espacio lúdico?

El o los cuentos son una narración ficticia con un fin moral o recreativo [Huertas, 2006], el cuento es un camino que nos lleva al encuentro por la palabra y la escucha, es así mismo un medio para tocar experiencias internas, desarrollar la imaginación, ampliar la cultura, es una forma de comprender la realidad externa, a tomar la vida en sus dilemas, miedos, incertidumbres, así como los gozos y alegrías que ofrecen las historias cuenteras [Ramos, 2013].

Los espacios lúdicos se construyen en la medida que hay dispositivos que detonen lo felicitario, la lúdica tiene que ver con aquello que nos permita perder el miedo a lanzarnos sin paracaídas a la diversión, entregarnos al gozo plenamente, sentir gusto por la vida puede hacer que despierte el deseo de la vida sabrosita, [Morin 2015] menciona que la persona tiene la capacidad de entrar y salir de la imaginación, porque reconocen lo que es real de lo que no, esta capacidad es la que permite reflexionar entre un mundo conocido que somete y disminuye o una nueva forma de estar que dignifique.

El contar-escuchar cuentos permite crear intersticios para soñar y crear posibles formas de estar en el mundo, y salir de este para nuevamente incorporarse el mundo real y concretar estos sueños [Aranda, 2021]. El cuento es una expresión artística que comunica la vida desde una creación imaginada que expresa valores estéticos que son espejos de lo humano, pero que da paso a las actividades artísticas que expresan lo humano, así como potencializar habilidades de comunicación, conocimiento de sí y empatía para sostener relaciones sociales más humanas. El cuento como una expresión artística que sensibiliza y conecta con el mundo interno y externo contribuye con la educación humanista que enseña a vivir, pero también a convivir [Maturana. 2010].

Nos hacemos humanos en la interiorización de la cultura que hace posible el pensamiento propio, ser plenamente humanos es una tarea educativa que contribuya a la comprensión y significado de la vida para su trascendencia en lo cotidiano para el compromiso personal y social [López-Calva, 2009]. Un espacio lúdico provoca diversión, despierta la curiosidad, estimula la imaginación, fortalece el intelecto, reflexionar los conflictos cotidianos, reconocer lo que inquieta, hablar de la vida con toda seriedad desde la fascinación de una historia irreal [Bettelheim, 1977]. El espacio lúdico se convierte en ternura porque permite recrear la esencia humana desde la experiencia estética, es la vía para soltar las condiciones limitantes y crear mundo posibles de autorrealización personal y colectiva, y descubrir la belleza del mundo, relacionarse desde la estética es tratarse desde la ternura, porque es gozar del mundo por medio del diálogo que crea puentes para el encuentro con el otro, consigo mismo y la naturaleza, es tratar con tersura la condición humana [Maya, 2003].

Un mundo posible, en una modernidad líquida, son los espacios lúdicos que permiten crear lo nuevo a partir del disfrute, trascender las reglas impuestas y reconocer el deseo de salir de sí para entregarse a lo placentero, a la aventura de lo nuevo, dejar fluir las tensiones y emociones, es momento de osadía en la que se reconoce la posibilidad de buscar, identificar y encontrar nuevas posibilidades de estar en el mundo, es la transformación de la realidad conocida, es un hacer desde lo estético. Lo lúdico es transformar el mundo y transformarse a sí mismo [Morin, 1999], es un acto de creación, es la suma de la imaginación que lleva a imaginar mundos posibles, pensar formas de alcanzarlo y acciones que lo construyen. Lo lúdico es moverse a futuros posibles trazados por la imaginación que buscan romper con el dique de la rutina y aburrido para comenzar lo nuevo [Greene, 2005].

El acto lúdico es resignificar, dar un nuevo sentido a lo que se piensa, siente y se conoce, esto implica reconfigurar pensamientos, orden social, ideas, sentimientos y desechar aquello que ya no es necesario para vivir en un nuevo orden social, es un momento de humanización, es decir, el acto lúdico es humanización, porque transforma la forma de estar en el mundo, con el otro y consigo mismo.

El uso del cuento en el espacio escolar es amplio, algunos antecedentes, tal como su uso para educar en valores y como herramienta didáctica. El trabajo *Importancia de la narración de cuentos en la educación*, sostiene que los cuentos contribuyen a los aprendizajes significativos para la comunicación y el lenguaje [Iruri y Villafuente, 2022]. [Méndez del Portal 2017], reconoce que el cuento favorece la educación en valores y la interacción de los actores en el aula, permite reconocer emociones y sentimientos, un medio para la enseñanza-aprendizaje. [Martínez 2011] sostiene que el cuento sirve para formar la personalidad, son espejo de lo estético y ético de la humanidad, esto permite crear modelos de socialización. [González 2011] ofrece una experiencia de animación a la lectura en una Biblioteca Pública, que consiste en mezclar los libros y la lectura con técnicas de risoterapia, con el objetivo de animar a la lectura, con la técnica de risoterapia se logró un acercamiento a la lectura en general y una sensación de salud emocional.

Los trabajos revisados presentan al cuento como un instrumento educativo para el desarrollo de habilidades en la comunicación y educación emocional, solo hay un trabajo que presenta la lectura y el cuento como un espacio de felicidad, de leer para ser feliz.

El objetivo de la experiencia educativa, es describir como la lectura de cuentos crea espacios gozosos a partir de actividades artísticas, para el encuentro comunitario. Los resultados dejaron sobre la mesa la necesidad de crear un ambiente de confianza para dar paso a lo lúdico, habitar desde la empatía para que sea posible soñar lo nuevo. Se concluye que el cuento contribuye a lo felicitario porque favorece a la circulación de afectos, sentido de pertenencia y confianza.

Metodología

El objetivo central, de la experiencia educativa, fue crear un espacio lúdico por medio de contar cuentos para la vivencia gozosa en un grupo escolar, y para el encuentro con el otro desde la ternura, por ende, el espacio busco detonar la escucha de cuentos, y luego la expresión artísticas con actividades que pudieran ser expresión de sí y dar paso a la comunicación y encuentro, para que las y los estudiantes pusieron en juego sus habilidades creativas y reflexivas para la descripción y el análisis de realidades cotidianas, se buscó, en todo momento, dejar a las y los estudiantes se objetivaran de las formas más genuinas.

Espacio lúdico de cuentos

1. El trabajo se hizo bajo la propuesta de la *narración oral*, desde compartir una historia de manera oral, utilizando la voz, cuerpo y presencia escénica, que permita establecer un vínculo con quien escucha, y se permita el encuentro consigo mismo, el otro y la creación imaginativa. La narración oral permite la escucha activa, reacciones, silencios, y ocurre aquí y ahora, dejando fluir emociones, sentimientos, posibilidades del encuentro desde la confianza, la ternura y mundos posibles [Aranda, 2021]. Toda una apuesta a tejer comunidad.
2. *Espacio lúdico y cuentero*: el aula de clases en un espacio cómodo, para ello no se utilizó el mobiliario para suspender la idea de habitar desde lo académico, sino que se acondicionó con cobijas y cojines, la sesión duro una hora con treinta minutos, una vez a la semana, durante un semestre. El espacio lúdico fue una invitación a liberar la imaginación, la libre expresión, el disfrute, el intercambio de sentimientos.
3. *Caja narrativa*, la idea fue un contenedor con libros de cuentos propuestos por el encargado del taller y de las y los estudiantes que quería que alguien les leyera el cuento. Algunos cuentos traían personaje principal, otros un instrumento musical, objetos cotidianos como una cuchara.

4. *Recursos de narración oral*, En cada sesión se narraba un cuento, que podía ser con títeres, kamishibai, telas, objetos, en otros momentos cuentos motores, y se acompañó de instrumentos musicales o música instrumental que ambientara el cuento.

Narración oral y trabajo artístico

Posterior a escuchar el cuento se abría el diálogo como exponer el tema del cuento o describir los personajes y sus dilemas, en otras no se concluía el cuento y se construían finales alternativos, en otros momentos se asumía un personaje y se construían historias paralelas y dar las razones del porqué de las acciones o decisiones del personaje.

Estas acciones se acompañaban de actividades artísticas tales como coreografías, elaboración de títeres, murales colectivos, esculturas, obras de teatro, canciones, escenarios con material reciclado.

Recuperar la experiencia de vida implicó recuperar aquellas cosas o situaciones que limitan o disminuyen la existencia, como las emociones, no dar razón de sí y comunicar de forma asertiva, no asumir el compromiso de aquello que agrada y se desea. A partir de narrar la vida cotidiana y las vivencias de escuchar cuentos fue posible reconocer procesos de humanización.

A partir de un cuento, las y los estudiantes, pudieron expresar, miedos, enojos, confusiones, así como anhelos, esperanzas, deseos. Estas narraciones tuvieron como objetivo reconocer situaciones que limitan y el anhelo de mundos posibles. Durante las sesiones se realizaron observaciones de participación interna y externa, a partir de la observación se recogieron las narraciones de sí, las expresiones no verbales y el clima del momento del cuento. La observación participante interna invitó a asumir el rol de narrador o de audiencia, de jugar de forma lúdica en las actividades para compartir las alegrías, miedos y vivir de una manera empática y comprometida el momento. En otros momentos se fue observador externo, sin inferir ni modificar las experiencias de describir y registrar el cómo se desarrollaba la sesión [Girardi, 2011]. Se empleó el diario de campo como instrumento de registro de las vivencias en el espacio lúdico.

Resultados de la experiencia

La creación de un espacio lúdico demanda un esfuerzo continuo, sostener un sí quiero estar y ser en el tiempo, para crear un ambiente de confianza. El espacio no surge de una actitud o disposición personal, sino de tejer vínculos afectivos, la narración oral contribuye a este tejido y da paso a la creación de actividades que objetivan el ser y generar pertenencia y arraigo al espacio. El aula universitaria, en su naturaleza, posee un significado profundo y condicionante desde la tradición de seriedad, objetividad y competitividad propio de la cultura escolar. Resignificar el espacio es el primer paso.

Resignificar es reinterpretar y dotar de nuevos sentidos los espacios habitados, construir un mundo propio y de sentidos vitales, para ello hay que pensarse y vivirse desde momentos de diversión, expresión emocional, relajación, así como identificar las posturas rígidas de las aulas que entran en tensión con la libertad imaginativa que está entre lo real y lo inventado.

Es necesario hacer un paréntesis con la cultura del espacio escolar. El espacio lúdico se hace posible con la contribución de las actividades artísticas, con una emoción crear, expresar aquello que habita en el interior por medio del arte, descubriendo nuevas capacidades y destrezas, [Iruri y Villafuente, 2022] argumentan que la experiencia de la narración produce un beneficio en el desarrollo intelectual y de comprensión del mundo, porque ayuda a poner distancia con la cultura e imaginar nuevos horizontes, la escucha activa de un cuento abre también emociones que provocan sensaciones placenteras, llevan a la inmersión de la lúdica, es decir, un trabajo de preguntar el mundo por su orden, de buscar respuesta, así como darle rienda suelta a sus emociones, objetivadas en un actividad artística, en este sentido se construyen nuevos sentidos de vida, nuevas formas de comunicar el mundo interior desde la amorosidad o ternura.

El ambiente lúdico no siempre se logra, porque las emociones juegan un papel importante, en algunos momentos las y los estudiantes no siempre comparten de forma genuina la experiencia porque tienen vivencias de agresiones, distanciamiento emocional, causa de la competencia o el desagrado al compromiso.

Otro elemento en contra son los efectos de la modernidad como la sobreexposición a las pantallas, provocando sentirse vigilados, ante un ambiente de inseguridad habrá reserva para ser de forma genuina. Un espacio lúdico necesitar ofrecer seguridad, no tener miedo, sino confianza, gozo, la escucha activa, [González 2011] apuesta por despertar el deseo de la lectura, pero también que la lectura ayude a que las personas se muestren como son en realidad, lograr esto es crear lugares seguros que dan paso a la felicidad, pero la puesta educativa es un lugar seguro que humanice para la amorosidad y felicitarlo, es decir, formar comunidad amorosa que permita sentir la mirada de cuidado, ser acariciados y acariciar por las palabras, sentirse acogido, esta experiencia lleva o lo felicitarlo.

En la experiencia de una estudiante, mencionaba que: “me agrada llegar a la hora de los cuentos, me gustan las historias, me imagino mi vida y la de los personajes, hacer actividades me hace sentir acompañada”, el proceso de humanización es una tarea constata de construir espacios para dar sentido a la vida y espejar lo humano como lo menciona [Méndez del Portal 2017], que son una herramienta para educar las emociones, pero también para lo felicitarlo, contribuyen a alimentar procesos de socialización para reforzar los lazos sociales.

Es importante mencionar que un aporte de este espacio es la lectura estética en la juventud. La lectura de cuentos es una actividad frecuente la educación inicial y este tipo de experiencias no se encurtan en los espacios universitarios. Existe una investigación sobre la lectura en las juventudes universitarias los resultados dejan al descubierto una ausencia de lectura estética, recomienda incorporar lecturas estéticas, cuentos y poesía a las actividades de clase; así como recomendaciones didácticas como crear tiempos y ámbitos para hacer explícitas las lecturas literarias, promover la escritura y la conversación sobre esa literatura [Vélez y Rapetti, 2008]. El anterior trabajo es una invitación abierta a hacer del aula un espacio para la lectura placentera, sin dejar de vincularla con el conocimiento y complejizar el aprendizaje, pensar la lectura como una herramienta para la comprensión de sí y del mundo, es una invitación cómplice de los espacios lúdicos, se busca resignificar el mundo, reforzar sentidos de experiencia que permitan reunir lo disperso entre razón y subjetividad. Es esperanzador que se está pensando en espacios lúdicos para transformar el mundo, la lectura de cuento o poesía debe hacerse presente en los espacios universitarios.

Conclusiones

En las instituciones educativas se puede humanizar, contagiar la ternura, el amor a la vida y el cuidado entre aquellos que comparten las aulas, así como reconocer lo subjetivo y artístico de las personas. Los cuentos y el arte son para todas las edades y contribuyen a espejar los grados de humanización, lo educativo también está en lo gozoso y siempre decantará en la ternura, como son la justicia social y un orden social más humano.

Los cuentos y el arte hacen posible reconocer las condiciones limitantes de la vida, o modelos obsoletos de género como los cuentos de hadas y desde ahí pronunciar una palabra que construya lo nuevo, estos momentos dieron paso a pronunciar la palabra creadora que permite la reflexión del mundo personal y social; permitió pronunciar lo significativo buscando las formas de expresión creativas y favoreciendo el trato amable, la escucha y la implicación en el proceso de expresión, siendo esto el primer paso para transformar prácticas culturales.

Una de las situaciones más limitantes para estar en sociedad y la realización personal es el individualismo, el miedo a estar en grupo, los cuentos llevan a existir en comunidad, porque al pronunciar la palabra se existe tejiendo historias que nace de lo que habita en el interior. Expresar las emociones, sentimientos, ideas, conocimientos es expresar la existencia en colectivo y consigo mismo, esto hace posible derribar los diques del aislamiento porque nos pone en el aquí y ahora, y las capacidades de creación afloran para dar sentido a la existencia, porque abre caminos de humanización, un deseo por restaurar el lazo social, fomentar relaciones sociales desde lo terso, encontrar o identificar realidades en común ayuda a que los lazos afectivos se fortalezcan, se crea una narrativa distinta de la vida, desde la empatía, tolerancia y alegría de estar en grupo.

Un área de oportunidad de las instituciones educativas es la gestión de espacios lúdicos, como parte de sus modelos educativos, innovación y bienestar social. Las autoridades directivas deben favorecer y apoyar la apertura de espacios de juego, arte, recreación y encuentro social que permita la circulación de afectos, el intercambio de ideas, el cuestionamiento del mundo de forma más creativa, propositiva y desde la implicación afectiva de los participantes.

El juego es un derecho, la lúdica es parte de la naturaleza humana, de ahí que un lugar para cuidarlo y fomentarlo son los espacios escolares y una responsabilidad de los dirigentes escolares. Estos espacios lúdicos pueden ser desde el teatro escolar, un museo interactivo, una juegoteca, un día de cuentos, un juguetero comunitario, un mural interactivo.

Se abren líneas para la investigación a futuro, tal como el estudio de género en el análisis de los cuentos y en las manifestaciones artísticas, porque es necesario democratizar la participación social y la expresión de sí en libertad. La investigación en la educación emocional, las y los jóvenes universitarios necesitan acompañamiento en el reconocimiento y manejo de sus emociones para poder habitar lugares seguros y amorosos. Investigar a profundidad aquello que es lúdico para las juventudes, las nuevas formas de crear más allá de lo que se considera arte. Así como las implicaciones de la inteligencia artificial en las nuevas formas de trabajo, diversión y realidad de la infancia y juventud.

Referencias

Basic

- Aranda, J. [2021]. El arte de contar un cuento. España: Edit.
- Bauman, Z. [2002]. Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. [2010]. Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbres. México: Ensayo Tusquets
- Bauman, Z. y Donskis, L. [2015]. Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida. Barcelona: Paidós
- Bettelheim, M. [1977]. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Grijalbo
- Girardi, [2011]. Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación. México: Universidad Intercontinental
- González, J. [2011]. Risoteca: una biblioteca en busca de la felicidad. Mi Biblioteca, año VII, n. 26, verano 2011
- Greene, M. [2005]. Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Grao
- Jiménez, C.A. [2007]. La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego. Bogotá: Mesa Redonda Magisterior
- Huertas, R. [2006]. Cuentos populares y creatividad. Actividades didácticas y educativas en Primaria. España: Editorial CCS
- Iruri, S., Villafuente, C.A. [2022]. Importancia de la narración de cuentos en la educación. Comuni@cción: [Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo](#), 13[3], 233-244.
- López-Calva, M. [2009]. Educación humanista. México: FCE
- Martínez, G. [2011]. El cuento como instrumento educativo. Revista Innovación y experiencias educativas. 45 [39] ISSN 1988-6047
- Maturana, H. [2010]. El sentido de lo humano. Argentina: Granica
- Maya, A. [2003]. Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura. Colombia: Ecoe Ediciones
- Méndez del Portal, R. [2017]. [El valor del cuento como recurso didáctico](#). Educación, [23], 41-44.
- Morin, E. [1999]. Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa

Morin, E. [2015]. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO

Ramos, F., Vadillo, J. [2013]. Cuentos que enseñan a vivir. España: Alfaomega

Vélez, G., Rapetti, M. [2008]. “Algo para leer!. Las Lecciones de los ingresantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación [ISSN: 1681-5653]

Capítulo 5 Integración de la Perspectiva de Género en la Formación del Profesional de la Nutrición: Relato de una Experiencia Educativa

Hernández-Loredo, Claudia

Contexto

El presente capítulo muestra el análisis sobre la incorporación de la materia de Equidad de Género al plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición con el objetivo de contribuir a la formación integral de los y las profesionales de la nutrición. Elemento clave que se propone en el Modelo Educativo Universitario [MEU] de la Universidad Autónoma de Querétaro como un eje transversal de formación. Esta integración permite orientar el proceso educativo hacia relaciones más justas y no violentas. El MEU enuncia que: “la formación integral tiene como finalidad que las personas sean “conscientes, críticas y activas en la construcción de una sociedad humanamente desarrollada y justa, en todas las dimensiones profesionales, intelectuales, políticas y éticas, comprometida con las cuestiones centrales de los proyectos de desarrollo humano sostenible” [Universidad Autónoma de Querétaro, 2023, pp.61].

El MEU plantea la necesidad de ser incluida la equidad de género a cada programa de estudio a fin de contribuir a la construcción de espacios igualitarios para mujeres y hombres que permitan un adecuado desarrollo de ambos [Universidad Autónoma de Querétaro, 2023]. No obstante, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición desarrollado en el 2015, ya reconocía la relevancia y la necesidad de instrumentar estrategias para la preparación de Profesionales de la Nutrición.

“Las instituciones educativas que sustentan su trabajo académico cotidiano en la reflexión, la transmisión y difusión de conocimientos, no pueden quedar al margen de un tópico de esta relevancia; partiendo del principio elemental de que la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres, es esencial para el desarrollo humano y la paz” [PE NUT15].

Motivo que lleva a la integración de la materia “Equidad de género” en lo que se nombra, dentro de la malla curricular, como parte del “área complementaria” para la formación integral del y la profesional de la nutrición, con el objetivo de formar profesionales de la nutrición, analíticos, críticos e innovadores, capaces de proponer alternativas de solución a la compleja problemática de la alimentación y nutrición humanas; para incrementar el bienestar bio-psico social de la población del estado, la región y el país.

Cada vez toma mayor relevancia y, a 10 años de la estructuración de este plan de estudios, se requiere recuperar la experiencia y valorar cómo es que la materia contribuye a la formación de profesionales de la nutrición con perspectiva de género, capaces de incidir, en su práctica profesional, de manera positiva en la construcción de espacios que contribuyan a disminuir las brechas de desigualdad ligadas al género.

La experiencia consistió en 18 sesiones de trabajo colaborativo durante el periodo de agosto del 2022 a febrero del 2023. En los cuales se enfatizó las implicaciones en salud, resultado de la perpetuación de roles de género que contribuyen a mantener o incrementar situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad. Las sesiones se configuraron buscando profundizar en el campo de acción de la nutrición y su papel en la construcción de nuevos escenarios de salud, a través de los alimentos.

Equidad de género y formación de profesionales de la Nutrición

Para comenzar, es necesario precisar qué entendemos por género. Este concepto alude a los atributos, significados y oportunidades de carácter sociocultural que se asignan a mujeres y hombres conforme a las prácticas, costumbres y tradiciones del grupo social al que pertenece cada persona. Butler [1999] señala que el género se construye y el cuerpo es un mero instrumento o medio con el cual se relaciona sólo externamente un conjunto de significados culturales [Butler, 1999].

Lagarde [1996] también sostiene que: “El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales” [Lagarde, 1996].

La relevancia de este concepto radica en que, a partir de esta construcción sobre lo que significa ser hombre o mujer, las sociedades han determinado históricamente las conductas esperadas y las actividades permitidas para cada persona. Al fundamentar estos roles en el sexo, se pretende justificar de forma biológica lo que, en realidad, son distinciones culturales arbitrarias. Si elimináramos las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, el resto de las desigualdades respondería únicamente a construcciones sociales que funcionan para sostener el sistema patriarcal, entendido como el orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre.

La perspectiva de género favorece un análisis crítico de la realidad para su transformación. Se trata de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios. El problema con la aceptación de esta perspectiva es que las normas de género se encuentran estructuradas en la vida cotidiana. Se vuelve indiscutible, para la sociedad, lo que implica ser hombre o mujer, la forma de relacionarse, los deberes y las prohibiciones para las mujeres por ser mujeres o los hombres por ser hombres. Aspectos que generan crisis al contacto con propuestas distintas.

Contar con una perspectiva de género permite expresar las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como un ser-para-sí y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí misma y convertirse por esa vía en protagonista de su vida [Lagarde, 1996]. Además, considera la necesidad del hombre de liberarse de esa condición de dominio, que también es cautiverio para el mismo, por lo que construir otras formas de ser y hacer toma relevancia en la actualidad.

Desde esta perspectiva, los y las profesionales de la nutrición, como personal de salud, requieren del conocimiento necesario para contribuir de manera activa en la construcción de escenarios que combatan las brechas de género. Desde la reflexión y transformación de su papel en la reproducción de roles de género tanto en lo cotidiano como en lo profesional.

Experiencia de formación en perspectiva de género

Un elemento clave de la materia de Equidad de género fue reconocer que el tiempo asignado curricularmente no mostraba un peso significativo en su carga académica, por el contrario, era vista como una materia “de relleno”, aspecto que llevó a cuestionar si realmente contribuye a la formación integral de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. La materia cuenta con 18 sesiones de 1 hora a la semana, por lo que el primer paso fue reconocer que la carga teórica requería ser baja a fin de contribuir en mayor medida a la reflexión sobre su realidad y las situaciones de desigualdad en razón de género que puedan estarse presentando o naturalizando en lo cotidiano. Durante el periodo de agosto del 2022 a junio del 2023 se buscó conocer el alcance de una intervención educativa en materia de género y generar estrategias adecuadas para la formación de profesionales con perspectiva de género.

Cada sesión se estructuró desde un modelo de aula invertida. Esta metodología supone transformar la dinámica tradicional de enseñanza, sustituyendo la exposición directa de contenidos por el análisis de información y por actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo orientado a la resolución de problemas [Bergman y Sams, 2014; Cedeño y Viguera, 2020].

“Aquello modelos tradicionales, que condicionan al estudiante a retener información, memorizar contenidos, conocer y comprender una temática que al final no le servirá para el futuro, pertenece a los niveles bajos del aprendizaje [Recordar, Comprender y Aplicar] de acuerdo a la taxonomía de Bloom. Sin embargo, debe darse espacio a otros niveles de aprendizaje [Analizar, Evaluar y Crear], que permitan al educando obtener aprendizaje significativo, crear alternativas de solución y resolver problemas de su vida diaria” [Cedeño y Viguera, 2020]. Al contar con una hora para el trabajo en aula, el modelo de Aula Invertida permite optimizar el tiempo y enfocarlo en la reflexión sobre la realidad para su transformación. Para ello, se reconocen tres momentos:

1. **Trabajo autónomo previo:** Desde el enfoque del aula invertida, el proceso inicia con la preparación independiente del estudiantado. Para ello se proporcionaron recursos diversos [lecturas, videos, materiales auditivos y actividades de búsqueda] que permitieron acercarse al contenido antes de la sesión presencial, facilitando una comprensión inicial y el desarrollo de preguntas o intereses propios.

2. **Interacción y construcción colectiva en el aula:** En el espacio presencial, y conforme al principio central del modelo invertido, el tiempo se destinó al análisis profundo y al aprendizaje activo. A través de preguntas guía, presentación de problemas, análisis de material visual o auditivo [comerciales, canciones, anuncios, etc.], se promovió el diálogo, la colaboración y la reflexión crítica, generando oportunidades para imaginar alternativas, construir significados compartidos y reconocer experiencias personales que enriquecieron el proceso.
3. **Procesos de integración y reflexión final:** Como fase de cierre, el estudiantado sistematizó lo aprendido mediante el diario de aprendizaje y la elaboración de propuestas. Este ejercicio permitió consolidar el conocimiento, situarlo en su contexto personal y profesional, y conectar los contenidos con su propia realidad, lo cual es coherente con el énfasis del aula invertida en el aprendizaje significativo y autorregulado.

Este modelo de aprendizaje resultó favorable al permitir incrementar la interacción y coconstrucción del conocimiento. Cabe resaltar que uno de los grandes retos es las y los estudiantes se encuentran en los distintos puntos de conocimiento y análisis de la propia condición de género. De tal forma, que las distintas experiencias, al converger en el aula, permiten un acompañamiento desde las necesidades de cada grupo.

Durante la intervención se enfatizó las implicaciones en salud, resultado de la perpetuación de roles de género que contribuyen a mantener o incrementar situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad. Las sesiones se configuraron buscando profundizar en el campo de acción de la nutrición y su papel en la construcción de nuevos escenarios de salud, a través de los alimentos. Para lo cual se generaron 3 temáticas que transversalizan los contenidos de la materia:

1. ***Autoconciencia de género y construcción de identidad:*** la primera etapa se centró en el reconocimiento de la propia identidad de género y de las emociones asociadas a ella. Este ejercicio permitió comprender cómo las experiencias personales se entrelazan con dinámicas sociales más amplias y cómo estas configuran oportunidades, restricciones y efectos en la salud y el bienestar.
2. ***Comprensión colectiva de las desigualdades y la violencia estructural:*** Posteriormente, se profundizó en la dimensión colectiva del género, identificando cómo los sistemas de violencia estructural afectan de manera desproporcionada a las mujeres y otros grupos históricamente marginados. este análisis permitió visibilizar las brechas de desigualdad y sus manifestaciones en distintos ámbitos de la vida social.
3. ***Ejercicio profesional con enfoque y práctica de género:*** Finalmente, se trabajó en la construcción de un perfil profesional con perspectiva de género. Esto implicó reflexionar críticamente sobre aquellas prácticas laborales que reproducen roles tradicionales y condiciones de vulnerabilidad que requieren transformarse para avanzar hacia una práctica ética, equitativa y orientada a la deconstrucción de desigualdades.

La recolección de datos se realizó a través del diario de clase, en el cual se plasmaba de manera personal las reflexiones de las y los estudiantes. Posteriormente se analizaron e identificaron tendencias en cada área de análisis: Autoconciencia de género y construcción de identidad, comprensión colectiva de las desigualdades y la violencia estructural y ejercicio profesional con enfoque y práctica de género.

Entre lo personal y lo profesional: la construcción social del género en la formación de profesionales de la nutrición

La construcción del género forma parte de la cultura y se incorpora desde los primeros momentos de vida. Estos aprendizajes pueden aceptarse o rechazarse, por ello, es indispensable reflexionar críticamente sobre ellos para hacerlos visibles, comprenderlos y transformarlos. Los roles de género no se limitan al ejercicio profesional, sino que siempre atraviesan el ámbito profesional. En el caso de la nutrición, las y los profesionales pueden reproducir discursos y prácticas que sostienen desigualdades. De ahí que la reflexión sobre el género debe llevarse desde la vida cotidiana hasta el desempeño profesional.

Autoconciencia de género y construcción de identidad

Como parte de la primera etapa y categoría de este análisis, lo primero a reconocer son esos discursos que han permeado la vida de las y los estudiantes de nutrición, para posteriormente valorar cómo se articulan en lo cotidiano y los sentimientos que genera la reproducción o disrupción de estos roles de género.

Como parte del discurso, las y los estudiantes reconocen una crianza familiar articulada desde la búsqueda de la apropiación de los roles designados socialmente de acuerdo al sexo de nacimiento. Rescatan como constante que siempre se les dijo que la mujer es sensible, femenina, delicada, amable, sumisa y cuidadora, mientras que el hombre es fuerte dominante, proveedor, valiente y protector. Elementos que responden al imaginario social sobre cada uno de los géneros y, a nivel familiar, se enunciaron claramente:

- “Desde niña siempre se me repetían lo que debía y no debía hacer una mujer y sobre todo lo que se esperaba que yo hiciera, y supiera como hacerlo. Como mujer debo cumplir con normas que la sociedad y en especial mi familia decía lo que yo debía hacer” [M23-04].
- “A mis hermanas se les dice que tiene que hacer las cosas de la casa, aunque yo no esté haciendo absolutamente nada en este momento, también soy una persona que demuestra mucho sus sentimientos, emociones, honestamente no actuó varonil, ni sigo la normativa de cómo debe actuar un hombre, pero en casa lo tengo que esconder pues un hombre no actúa de esa manera” [H23-01].

Tras reflexionar sobre lo que se les había dicho del ser hombre y mujer, fue interesante rescatar el cómo también, a pesar de que para algunos era un tema en el que no se habían puesto a pensar con anterioridad, lograron identificar a los estereotipos de género como limitantes para la expresión real del ser.

Sumado a lo anterior, se identificaron tres tendencias ligadas a la reproducción de roles de género. Por un lado, prácticas disruptivas de rechazo completo al rol de género asignado o sus elementos que lo componen. Por otro lado, otra de las disrupciones se realizaba desde la reflexión, en la que se aceptan y realizan las actividades, pero no por imposición, sino desde el deseo de realizarlas y sin atributos jerárquicos que tiendan a la desigualdad de género. Y, como tercera práctica, se encuentran aquellos que reproducen esas prácticas por presión social, a pesar de que se reconocen como actividades que tienden a la creación de desigualdades.

Comprensión colectiva de las desigualdades y la violencia estructural

Como parte de las actividades fue relevante rescatar cómo se proyecta el papel de la sociedad en la reproducción de roles de género, haciendo énfasis en aquellos espacios generados por las y los nutriólogos.

Tras las distintas actividades, reconocían que el y la nutrióloga, sin perspectiva de género, puede contribuir a la generación de espacios violentos, sobre todo para las mujeres. De acuerdo con Parra [2016] “el cuerpo se ha privilegiado, ha cambiado de valor hasta convertirse en objeto de culto; la angustia por la edad, la obsesión por la salud y por la delgadez exigen rituales de control y mantenimiento”. Aspectos que han estado presentes en el ser mujer desde los inicios, donde el cuerpo femenino históricamente se ha encontrado habitado, es de y para los otros.

Durante las sesiones recuperaron la importancia de cuidar el discurso nutricional que mucho atiende a la corporeidad del otro: “...como nutris debemos mejorar, reflexionar y dejar de violentar al otro a través de nuestro discurso o ejercer profesional” [M22-15]. “Nunca hablar de cuerpos ajenos es algo que todos deberíamos de hacer” [M22-11]. A través del discurso, los y las estudiantes reconocen el impacto de la reproducción de estereotipos, pero en menor medida, identifican la posición de dominio que podrían estar asumiendo como profesionales de la nutrición.

Ejercicio profesional con enfoque y práctica de género

En esta categoría de análisis, las y los participantes pudieron reconocer problemáticas específicas relacionadas con las políticas públicas y las estrategias de intervención en el ámbito de la nutrición. A partir de ello, identificaron tres elementos clave que deberían guiar el desempeño profesional:

- a) La importancia de ejercer la profesión con empatía, capacidad de escucha y comprensión por parte de la nutrióloga y el nutriólogo.
- b) El reconocimiento de que la desigualdad social y de género incide de manera directa en las posibilidades de acceso a la salud.
- c) La conciencia de que quienes ejercen la nutrición también pueden reproducir roles de género y generar situaciones de violencia hacia los y las pacientes.

No obstante, en el discurso no se expresan acciones concretas sobre el área de acción del nutriólogo y nutrióloga, ni se brindan ejemplos ligados a intervenciones individuales y colectivas. El espacio de reflexión continuó en ámbitos personales y colectivos, pero poco problematizaron la realidad del deber ser profesional con perspectiva de género. Esto probablemente por el lugar a nivel curricular que posee la materia, ya que es dirigido a estudiantes de 3er semestre, que poco han incursionado en espacios prácticos reales y el tiempo destinado tampoco brinda la oportunidad de profundizar en las problemáticas.

Retos de la formación integral para la perspectiva de género

La experiencia de educación en Equidad de Género para la formación integral de profesionales de la nutrición se muestra satisfactoria en materia de sensibilización. Permite a las y los estudiantes cuestionar la propia realidad y las estructuras que llevan a la reproducción de roles y condiciones de desigualdad social ligadas al género. Implica ir más allá de la teoría y poner en el centro a la persona, a fin de que pueda aprender a convivir y a ser, desde la equidad y la práctica consciente de su profesión, a través de una lectura del mundo más crítica, que les permite comenzar a generar estrategias que trastocan otros espacios y posibilitar la construcción relaciones más igualitarias, desde la reflexión de la propia práctica, hasta la disrupción en las estructuras de dominación.

No obstante, la propuesta educativa no alcanza a articularse en espacios de intervención prácticos debido a la poca experiencia que se tiene, por parte de las y los estudiantes, en el ser profesional. Además de que la carga curricular que lo orienta aún no está presente. Por lo que se considera necesario articular otras estrategias que permitan una transversalización curricular real de equidad de género; como puede ser la lectura crítica de la realidad con perspectiva de género en materias prácticas de las distintas áreas de desarrollo profesional del y la nutrióloga.

Finalmente, se requiere de la transversalización real de la equidad de género para la formación integral de profesionales de la nutrición, no basta agregar una materia, se requiere de la formación docente para la incorporación de la perspectiva en cada una de las materias, a fin de que realmente se responda a los planteamientos institucionales para la formación de profesionales capaces de responder a las problemáticas sociales actuales.

Referencias

Antecedentes

Universidad Autónoma de Querétaro. [2023]. *Modelo Educativo Universitario 2023*. UAQ.

PE NUT15. [2015]. Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición 2015.

Fundamentos

Butler J. [1999]. *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós.

Lagarde, M. [1996]. “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.

Discusiones

Bergmann J. y A. Sams. [2014]. Pon tu aula de cabeza. SM Ediciones. México.

Cedeño M.R y J.A. Viguera. [2020]. [Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica](#). Dominio de las Ciencias. Vol. 6 No. 3.

Capítulo 6 Diálogo de saberes y discurso nutricional. Reflexiones para la formación integral de profesionales de la Nutrición desde una perspectiva intercultural

Hernández-Loredo, Claudia

Cada cultura posee diversas formas de explicar su realidad, desde la vida, la muerte así como sus concepciones sobre los procesos de salud y enfermedad, el cuidado y la construcción de salud, ya sea desde ámbitos colectivos o individuales, a través de su cosmovisión es cómo se abordan las problemáticas. Conjugan sus conocimientos, métodos, estrategias e ideas para la recuperación de la salud, donde la alimentación tiene un papel relevante ya que cada espacio, en ese andar colectivo, determina qué, cuándo, cómo y por qué se come.

Aspectos que llevan a pensar en el valor de comprender la presencia de distintas perspectivas sobre la alimentación, nutrición y salud, por lo que la interculturalidad se transforma en un enfoque que permite reconocer y dignificar las prácticas alimentarias, los saberes tradicionales, las cosmovisiones y la identidad alimentaria de los distintos grupos socioculturales, al mismo tiempo que impulsa la garantía de igualdad de derechos y acceso a una alimentación adecuada para todas las personas dentro de la sociedad, desde sus contextos y realidades.

De acuerdo con Lizarazo [2024]: “Se propone la interculturalidad como una perspectiva que cuestiona la universalidad y objetividad del conocimiento científico y reconoce la diversidad de formas de producción y transmisión de conocimiento en diferentes contextos culturales” [pp. 58]. Por lo que la formación de futuros y futuras profesionales de la nutrición requiere de la generación de espacios que permitan la reflexión sobre los propios discursos, así como una comprensión real de las diferencias entre individuos, grupos y colectivos y el valor de las mismas. Abriendo paso a un pluralismo epistemológico, es decir; reconocer que existen múltiples formas de conocer y entender la realidad, promoviendo el diálogo entre los diversos sistemas de conocimiento de diferentes culturas y contextos [Lizarazo, 2024].

Diálogo de saberes como base para la educación intercultural

La educación intercultural implica la participación de diferentes agentes del proceso formativo dentro del modelo institucional. Desde las instituciones educativas, se debe enseñar y promover la propia cultura, y la aceptación de las diferencias en la interacción con otras culturas, sin olvidar la propia identidad cultural [Jordan, 2001 en Ricardo y Cano, 2024]. Aspecto que requiere del diálogo de saberes como base para la construcción de escenarios orientados hacia el entendimiento del otro y no la imposición de conocimientos, es reconocer para entender, no para imponer, como históricamente se ha reproducido en la academia.

Hablar de una perspectiva epistemológica de la interculturalidad es cuestionar el conocimiento y las relaciones de poder que el mismo reproduce. Históricamente, en área de salud, la producción y reproducción del conocimiento se ha visto dominada por una visión eurocéntrica, colonialista y mecanicista que margina cualquier otro tipo de saber o conocimiento. La interculturalidad en la formación superior, por lo tanto, desafía esa jerarquía epistémica que siempre ha colocado al conocimiento científico en la cúspide del saber, al promover el diálogo de saberes como una forma de construir realidades más confortables para todos y todas.

El diálogo intercultural implica reconocer y valorar la diversidad de conocimientos y perspectivas, superando la visión dominante occidental y fomentando la igualdad y el respeto mutuo. A través de este, promueve la construcción de un conocimiento más inclusivo y plural [Ricardo y Cano, 2024].

Reconocer la diversidad de saberes implica, entonces, aceptar que la alimentación es también experiencia, identidad y cultura. Sin embargo, el discurso académico ha tendido a reducir la educación alimentaria a programas de capacitación técnica, sin incorporar de manera suficiente la voz, la práctica y la cotidianidad de las comunidades [Andrien & Beghin, 2001]. El diálogo intercultural implicaría valorar no solo el conocimiento producido en los laboratorios o en las aulas, sino también aquel que surge de la experiencia cotidiana, de los contextos culturales y de las prácticas tradicionales de alimentación y, aunque existen docentes que reconocen la necesidad de modificar la práctica, aun no son, del todo, capaces de anclarlo a la realidad y el discurso dista de la práctica.

Las percepciones sociales de los estudiantes universitarios refuerzan este fenómeno: mientras el conocimiento académico se percibe como objetivo y universal, el conocimiento popular se asocia a la subjetividad y a lo local. Este contraste genera una tensión constante en la construcción del saber nutricional, donde la diversidad es reconocida solo de manera parcial o subordinada.

En el caso de la nutrición, esto significa que las prácticas alimentarias tradicionales, las experiencias comunitarias y los enfoques alternativos quedan invisibilizados o considerados de menor valor. Generando espacios de conquista en cada intervención alimentaria con grupos y comunidades.

Más allá del discurso: la necesidad de prácticas educativas integrales en el campo nutricional

El discurso nutricional no es neutral, ni ajeno a las estructuras de poder que los sustentan. Es a través del lenguaje, los valores y las prácticas discursivas, que se construyen jerarquías que determinan qué conocimientos son válidos y cuáles quedan al margen. En este contexto, surge la pregunta: ¿qué estructuras de poder se reproducen en el discurso académico? y ¿qué sucede con la formación intercultural en espacios universitarios?

En el campo de la nutrición, históricamente, se ha reproducido una postura centrada en la adquisición y reproducción de conocimientos validados científicamente, los cuales construyen aquello enunciado como “canon nutricional” o esas normas dietéticas que rigen el actuar de profesionales de la nutrición. Se entiende al canon nutricional como los conocimientos y sentimientos existentes en referencia a un patrón alimentario basados en la restricción o promoción del consumo de ciertos alimentos para la búsqueda de una dieta equilibrada desde parámetros médico-nutricios [Masana, 2012].

El discurso académico en nutrición se fundamenta principalmente en un paradigma científico-positivista que privilegia el conocimiento técnico sobre los aspectos sociales y culturales de la alimentación, sobrevalorado el saber científico y demeritando saberes y conocimientos locales y populares. En general, se reduce la interacción con individuos, grupos y/o colectivos a la transmisión de información sobre el contenido nutrimental de los alimentos y sus efectos en el organismo [Contreras, 1995]. Perspectiva desconectada de la alimentación de la vida cotidiana y de las realidades históricas y culturales que la determinan, sin perspectiva intercultural.

Esta reproducción podría estarse asociando, en parte, al devenir histórico de la formación de profesionales de la nutrición, la cual se desprende del área médica e integra un modelo RMP a la práctica nutricional. Así como una fuerte influencia de paradigmas científicos positivistas, que privilegian el conocimiento validado por métodos cuantitativos. Aspecto que forma parte de la identidad del nutricionista y vuelve complicada la adopción de nuevas formas de integración o concepción de la práctica, lo que resulta en la reproducción de aquellos aspectos que el gremio considera como propios, aquellos con los que se identifica y conoce. Esta visión no solo orienta la formación de los estudiantes, sino que también define las fronteras de lo que se considera “científico” o “verdadero”. En este marco, los saberes/conocimientos populares carecen de una relevancia mayor a su uso para hacer más eficientes las estrategias de intervención.

Como menciona De la Cruz [2020]: “Aparentemente, para la medicina y la nutrición, el ser humano se nutre sólo de glúcidos, lípidos y proteínas... pero lo cierto es que los alimentos, además de nutrir, significan y comunican. Los hábitos alimentarios son una parte integrada de la totalidad cultural. Somos lo que comemos y comemos lo que somos” [Montanari, 2004 y Contreras y García, 2005 en De la Cruz, 2020, pp. 4].

Las prácticas alimentarias, dentro del ámbito de la alimentación, no pueden reducirse a simples hábitos entendidos como acciones repetitivas o automáticas sustentadas en una visión positivista simplificada. Por ello, no es apropiado interpretarlas únicamente como conductas correctas o incorrectas, como suele hacerse. Más bien, estas prácticas deben comprenderse como expresiones profundamente vinculadas a significados y razones culturales, conformando un componente esencial del patrimonio cultural de los pueblos [De la Cruz, 2020].

No obstante, el discurso nutricional constantemente demerita los saberes populares, al percibirse como incompletos, poco fiables o meramente anecdóticos. Como se menciona en Hernández y Díaz [2019]:

“Como parte de las tendencias encontradas en profesoras de la Licenciatura en Nutrición, buscan la forma más eficiente de reproducir el canon, a través de la normalización del cómo deberíamos comer. Mensaje que tiene como efecto secundario la mejora de la calidad de vida de los individuos, grupos o colectivos, pero no se identifica esto como un fin último [...] El principal objetivo es que las poblaciones conozcan y reproduzcan conocimientos científico-nutricios. Adoptando nuevas prácticas de alimentación y reduciendo a la educación alimentaria nutricional a una herramienta más para el logro de dicho objetivo” [Hernández y Díaz, 2019].

Por su parte, la educación alimentaria nutricional, como estrategia para la búsqueda de salud a través de la alimentación, busca promover hábitos de vida saludables, entendiendo que la conducta alimentaria repercute directamente en la salud y puede contribuir a la reducción de la mortalidad mediante cambios en los estilos de vida [Aranceta, 1995]. Sin embargo, su aplicación ha estado marcada por dos tensiones:

1. Una visión reduccionista, centrada exclusivamente en la dimensión biológica de la alimentación, que omite factores sociales, culturales y políticos.
2. Una visión más amplia, que reconoce la alimentación como un fenómeno complejo y multidimensional, atravesado por la vida colectiva y por los contextos en los que se desarrolla [Restrepo, 2005; Morin, 2001].

Desde esta segunda perspectiva, el acto alimentario no puede entenderse únicamente como una necesidad biológica, sino como un “hecho social total”, en el sentido planteado por Mauss [1979] y retomado por Arnáiz [2008]. Comer implica intercambio, reciprocidad y poder; refleja las características íntimas del ethos cultural y, al mismo tiempo, constituye un acto político [Carrasco, 2007].

Es en este proceso, históricamente se ha buscado someter el entorno a la crudeza de un enfoque positivista del mundo, negando lo amplio que es el acto alimentario y que las personas no solo ingieren alimentos para satisfacer sus necesidades biológicas, sino que lo hacen para alimentar más que solo el cuerpo. Alimentarse, como acto, reconoce e incluye factores sociales, históricos, económicos, políticos, culturales, biológico, ecológicos y simbólicos que circunscriben al individuo. Elementos que no pueden separarse del ser. Reconocer este posicionamiento, permite identificar el sesgo que es la reproducción del canon nutricional para la formación integral del y la profesional de la nutrición, donde el diálogo de saberes se reconoce como principio base para una educación integral que salvaguarde la dignidad de los individuos, grupos y colectivos a través del entendimiento de su contexto y la participación para la construcción de escenarios que permitan alcanzar la salud de manera comunitaria desde un pluralismo epistemológico.

Hacia una epistemología plural en la formación profesional de nutriólogos y nutriólogas

Hoy en día, el conocimiento hegemónico es aquel producido por instituciones académicas y científicas occidentales, a través de la aplicación de principios y métodos, han excluido a los conocimientos tradicionales de aquello enunciado como “conocimiento verdadero” ubicándolos en una dimensión que corresponde a lo simbólico, religioso y espiritual [Rosa, 2019 en Lizarazo, 2024].

Aspectos que se vuelven difíciles de deconstruir en la práctica formativa de los profesionales de la nutrición, al mostrarse interiorizada la marginación de otros saberes y formas de conocer el mundo distinto al científico. No obstante, premia la necesidad de formar profesionales éticos que acompañen a los individuos, grupos y colectivos desde el entendimiento de sus realidades, desde una perspectiva intercultural, cuestionando la universalidad y objetividad del conocimiento científico. Para lo que se requiere como primer aspecto reconocer que la colonialidad del saber es una forma de perpetuar relaciones de poder y, por lo tanto, un acto de violencia simbólica y cultural. De tal forma que, desde el currículo, se transversalice la interculturalidad a fin de posicionar el actuar nutricional como un proceso de acompañamiento y no de dominación, cuestionando las propias estructuras que producen y reproducen una sola visión del mundo.

Sumado a lo anterior, se requiere que docentes posean una perspectiva cultural adecuada hacia los demás, capaz de generar estrategias didáctico-pedagógicas apropiadas que generen procesos de inclusión. A fin de que el curriculum oculto permita reproducir una perspectiva epistemológica plural.

Se requiere, por lo tanto, procesos de sensibilización y capacitación de docentes y el fortalecimiento de prácticas con comunidades que contribuyan a una formación profesional que respete la diversidad y, además, sea capaz de retroalimentarse de ella, buscando siempre comprender los contextos alimentarios.

Finalmente, si los dos elementos anteriores se articulan, podríamos desarrollar espacios en el aula que realmente favorezcan una formación integral al promover la generación de actitudes y conocimientos que fomenten el diálogo intercultural entre profesionales de la nutrición e individuos, grupos y comunidades. Desde el análisis de aquello que lleva a la creación de una relación asimétrica entre culturas en el proceso de salud, cuidados y alimentación.

Conclusión

El canon nutricional es una visión homogénea de la alimentación, que pretende universalizar prácticas sin considerar la diversidad cultural y contextual. Esta homogenización no solo limita la eficacia de la educación alimentaria, sino que también invisibiliza la riqueza cultural que define los sistemas alimentarios de distintas comunidades.

Superar la violencia simbólica y cultural implica concebir la intervención en alimentación y nutrición como un proceso de diálogo y transformación mutua. Restrepo [2005] propone que los espacios educativos sobre alimentación deben permitir a las personas socializar sus problemas, compartir experiencias y encontrar objetivos comunes. En esta perspectiva, el conocimiento deja de ser mera transferencia de información y se convierte en un proceso de construcción colectiva, donde la voz de las comunidades adquiere centralidad.

La multidimensionalidad del conocimiento sobre la alimentación, tal como plantea Morin [2001], exige un enfoque complejo que articule lo biológico, lo social, lo cultural y lo político. Solo de esta manera la educación nutricional podrá trascender las relaciones de poder que la atraviesan y abrirse al reconocimiento de la diversidad de conocimientos, abrirse a una epistemología plural, a la interculturalidad.

El discurso nutricional reproduce estructuras de poder al privilegiar el conocimiento científico-positivista en detrimento de otros saberes ligados a la alimentación. Lo que se refleja en una mirada reduccionista del acto alimentario, al solo enfocarse en aspectos biológicos. La diversidad de conocimientos, en lugar de ser plenamente reconocida, suele ser subordinada bajo un marco de colonización epistémica.

Reconocer esta dinámica es fundamental para repensar la formación en nutrición y abrir el campo académico a un diálogo más inclusivo, intercultural y contextualizado. Solo mediante esta apertura será posible construir un conocimiento nutricional que responda no solo a parámetros científicos, sino también a la riqueza cultural y social que define la alimentación humana.

Finalmente, hablar de interculturalidad es reconocer la necesidad institucional de transversalizar el pluralismo desde el currículo, a fin de generar espacios para la cocreación de conocimiento desde un acto de cuidado y acompañamiento, no de imposición cultural o simbólica, favorecer el pensamiento crítico y una formación integral de los y las futuras profesionales de la nutrición.

En este proceso, la labor docente es fundamental: se requiere que quienes enseñan adopten una perspectiva culturalmente pertinente y generen estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan una visión epistemológica plural. Esto implica procesos continuos de sensibilización y capacitación, así como el fortalecimiento de prácticas formativas con comunidades que permitan una retroalimentación respetuosa y contextualizada de la diversidad alimentaria.

La articulación de estos elementos puede dar lugar a espacios educativos que realmente favorezcan una formación integral del profesional de la nutrición, promoviendo actitudes y conocimientos que faciliten el diálogo intercultural y la comprensión crítica de las desigualdades que producen relaciones asimétricas entre culturas en los ámbitos de la salud, el cuidado y la alimentación.

Referencias

Antecedentes

Lizarazo, A. [2024] [Interculturalidad Latinoamericana: agencia política, pluralidad epistémica y educación](#). Revista Encuentros, Vol. 22-03 de 2024.

Fundamentos

Ricardo C. y J. Cano. [2024]. [Transformaciones de la competencia intercultural](#) [1.ª ed.]. Editorial Universidad del Norte.

Andrien, M. y Beghin, I. [2001]. Nutrición y comunicación. Edit. UIA. México.
Aranceta [1995]. Educación nutricional. En Serra, Aranceta y Mataix. [2006].

Discusiones

Arnáiz, M. [2008]. *Comer, beber, alimentarse: Una mirada antropológica*. Ariel.

Carrasco, S. [2007]. Poder y cultura alimentaria: reflexiones desde la antropología. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62[1], 79–86.

Contreras J. [1995]. Alimentación y cultura; necesidades, gustos y costumbres. Barcelona: Universidad de Barcelona.

De La Cruz Sánchez, E. E. [2020]. [Referentes conceptuales para el abordaje de la salud y la educación alimentaria y nutricional en la escuela](#). Revista de Comunicación y Salud, 10[1], 1–17.

Hernández C. y MCG Díaz. [2019]. [Educación para el cuidado, elemento esencial en la educación alimentaria nutricional](#). Superación académica. 28[24]: 75-85.

Mauss, M. [1979]. *Sociología y antropología*. Tecnos.

Masana L. [2012]. [Dogma nutricional bajo paradigma biomédico: repercusiones en personas con enfermedades crónicas](#). En García M. [2012]. Alimentación, salud y cultura: encuentros interdisciplinarios. URV, Tarragona. P. 79-99.

Morín E. [2001]. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Dower.

Restrepo S. L. [2005]. [La promoción de la salud y sus aportes a la educación en alimentación y nutrición](#). Invest Educ Enferm. 23[1]: 110-117.

Capítulo 7 El aula como posibilidad de transformación

Muñoz-Serna, Beatriz Elena
Nieves-Chávez, Mayra Araceli
Hernández-Loredo, Claudia

El aula universitaria, tradicionalmente concebida como un espacio neutral para la transmisión de conocimientos, se revela hoy como un microcosmos vibrante y complejo que refleja las tensiones, desafíos y esperanzas de la sociedad contemporánea. En su interior, no solo circulan ideas académicas, sino que se despliegan dinámicas humanas profundas: se observa poca tersura entre estudiantes, manifestada en dificultades para la colaboración y el diálogo respetuoso; persisten relaciones de género desiguales que limitan la participación equitativa; emerge con urgencia la necesidad de asumir la responsabilidad ambiental; y subyace una carencia generalizada en el manejo de emociones, lo que genera climas de ansiedad, frustración o desinterés.

Frente a este escenario, que dista de ser idóneo, surge un imperativo pedagógico: transformar el aula en un espacio seguro y lúdico para el encuentro social. Este ensayo explora la concepción y puesta en práctica de una Educación Integral Humanista, que atiende a la persona de forma holística. Esta perspectiva no se limita a la instrucción cognitiva, sino que se propone intencionadamente el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, de género, y la relación ética con la naturaleza. Sostendremos que esta transformación se alimenta de una práctica docente reflexiva y sistematizada —a través de diarios de campo, proyectos transversales y la atención a temas emergentes—, que genera conocimiento pedagógico relevante. En este marco, la inteligencia emocional se erige como un factor de aprendizaje fundamental, y las actividades lúdicas como vehículos poderosos para una formación integral de ciudadanos y ciudadanas del mundo, capaces de contribuir a un futuro más justo y sostenible.

Fundamentos de una educación integral humanista: más allá del saber disciplinar

La Educación Integral Humanista se arraiga en la convicción de que el ser humano es una totalidad indivisible. Su objetivo último es la formación plena de la persona, lo que implica trascender los límites del currículo disciplinar para abordar dimensiones que la educación tradicional ha menudo relegado.

En primer lugar, reconoce que el aprendizaje académico está profundamente mediado por el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Un estudiante que no puede gestionar su frustración ante un problema complejo, o que no sabe trabajar en equipo de manera empática, verá severamente limitado su potencial. Así, el aula debe convertirse en un laboratorio para practicar la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la autorregulación. En segundo término, aborda de manera explícita las relaciones de género, desnaturalizando estereotipos y promoviendo interacciones basadas en el respeto, la equidad y la valoración de la diversidad. Esto no es un “tema añadido”, sino una lente crítica para analizar contenidos, dinámicas grupales y el propio lenguaje utilizado.

En tercer lugar, esta perspectiva integra la relación con la naturaleza no como una asignatura más, sino como una ética de coexistencia. Asumir la responsabilidad ambiental se convierte en un principio rector de proyectos y análisis, fomentando una conciencia ecológica y un sentido de corresponsabilidad planetaria. Finalmente, valora esencialmente la construcción de espacios lúdicos y festivos. El juego, la creatividad y la celebración no son distractores del aprendizaje serio, sino sus aliados. Generan pertenencia, reducen el estrés, liberan la imaginación y crean los vínculos de confianza necesarios para que el aprendizaje significativo ocurra. En síntesis, esta educación busca formar no solo profesionales competentes, sino personas conscientes, compasivas y comprometidas.

La práctica docente reflexiva como fuente de conocimiento pedagógico

La implementación de esta educación humanista no sigue un manual predeterminado; nace de la observación atenta, la experimentación valiente y la reflexión sistemática del docente sobre su propia práctica. Es una praxis que se construye desde el terreno mismo del aula, respondiendo a sus necesidades específicas.

El punto de partida suele ser una intervención en el aula motivada por una situación concreta: un conflicto grupal, la apatía generalizada o la manifestación de un prejuicio. Para documentar y comprender estos fenómenos, herramientas como los diarios de campo se vuelven indispensables.

En ellos, el docente registra no solo lo que sucede, sino sus propias percepciones, emociones y preguntas, convirtiéndose en un investigador de su propio quehacer. Esta observación continua permite la sistematización de prácticas, es decir, organizar la experiencia caótica en patrones y estrategias que pueden ser analizadas, mejoradas y compartidas.

De esta reflexión surgen proyectos transversales que, integrando varias materias o enfoques, van atendiendo temas emergentes. Por ejemplo, un proyecto sobre “Ciudad sostenible” puede combinar conceptos de ingeniería, sociología y ética, mientras trabaja la colaboración, la perspectiva de género en el urbanismo y la gestión de debates con altura emocional. Este proceso es, en esencia, humanizador: coloca en el centro las inquietudes y realidades de los estudiantes, haciendo que el currículo dialogue con su vida. Así, el docente deja de ser un mero aplicador de teorías para convertirse en un generador de conocimiento didáctico-pedagógico contextualizado, que responde de manera ágil y profunda a las necesidades actuales de la juventud.

La inteligencia emocional y lo lúdico: pilares del aprendizaje transformador

Dos elementos resultan catalizadores clave dentro de este enfoque integral: la inteligencia emocional y la metodología lúdica. Lejos de ser “soft skills” complementarias, son factores constitutivos del aprendizaje profundo.

La inteligencia emocional en el aula opera en múltiples niveles. Para el estudiante, implica desarrollar la autoconciencia para reconocer sus estados de ánimo y su impacto en el estudio, la autorregulación para perseverar ante desafíos, la empatía para comprender a sus compañeros y la habilidad social para construir redes de apoyo. Un estudiante emocionalmente inteligente está mejor preparado para aprender, crear y colaborar. Para el docente, significa crear un clima de seguridad psicológica donde sea posible cometer errores, expresar dudas y mostrar vulnerabilidad sin miedo al ridículo o la sanción. Este clima se construye con confianza, amor [entendido como cuidado y respeto incondicional por la dignidad del otro] y claridad en las expectativas.

Paralelamente, las actividades lúdicas dentro del aula —desde juegos de rol y simulaciones, hasta el uso del teatro, la narrativa o el diseño creativo— son un puente extraordinario hacia este aprendizaje integral. El juego desinhibe, rompe jerarquías rígidas y facilita la exploración de temas complejos desde un lugar de curiosidad y no de obligación. Una dinámica de clown puede trabajar la vulnerabilidad y la comunicación no verbal; un juego cooperativo puede evidenciar y exigir superar la “poca tersura” entre pares; la creación colectiva de un cuento puede abordar metafóricamente la desigualdad de género o la crisis ambiental. Lo lúdico no es evasión, sino una forma de engagement profundo que moviliza la totalidad de la persona: cuerpo, emoción, intelecto y espíritu.

Formando ciudadanos y ciudadanas del mundo desde el aula

La propuesta de una Educación Integral Humanista, cimentada en la reflexión práctica y animada por la inteligencia emocional y lo lúdico, no es un ideal romántico, sino una respuesta práctica y urgente a las demandas de nuestro tiempo. El aula que logra convertirse en un espacio seguro y de encuentro social deja de ser una burbuja aislada para convertirse en el primer modelo de la sociedad que aspiramos a construir: más justa, más empática, más sostenible y más gozosa.

Al reflexionar sobre la práctica docente de esta manera, los educadores nos convertimos en arquitectos de una nueva pedagogía, una que genera su propio conocimiento desde el diálogo constante con la realidad de los estudiantes. Esta es la esencia de formar ciudadanos y ciudadanas del mundo: personas que, habiendo experimentado el respeto, la colaboración y la alegría del aprendizaje en su microcosmos áulico, están equipadas y motivadas para extender estos principios a sus comunidades y a su relación con el planeta.

El desafío es monumental, pues exige reimaginar roles, rediseñar estrategias y resistir la inercia de un sistema a menudo centrado en resultados meramente cuantificables. Sin embargo, el recorrido aquí esbozado —que parte de diagnosticar situaciones no idóneas, pasa por la intervención reflexiva y humanizadora, y se sostiene en el desarrollo integral— demuestra que es un camino posible y necesario. Al final, se trata de recordar y poner en el centro una verdad simple pero profunda: educamos personas, para la vida, en un mundo que clama por más conciencia, más conexión y más humanidad compartida.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Muñoz-Serna, Beatriz Elena: Apoyó con el trabajo de campo, la revisión de bibliografía y la redacción de este documento.

Nieves-Chávez, Mayra Araceli: Apoyó con el trabajo de campo, la revisión de bibliografía y la redacción de este documento.

Hernández-Loredo, Claudia: Apoyó con el trabajo de campo, la revisión de bibliografía y la redacción de este documento.

Disponibilidad de datos y materiales

Disponible con restricciones éticas

Financiación

Sin financiamiento

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Querétaro por los espacios para la elaboración de este trabajo.

Abreviaturas

| | |
|----------|--------------------------------|
| COAPEHUM | Artificial Neural Network |
| MEU | Modelo Educativo Universitario |

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

[Título en TNRoman y negrita No. 14 en inglés y español]

Apellido, Nombre 1^{er} Autor*^a, Apellido, Nombre 1^{er} Coautor^b, Apellido, Nombre 2^{do} Coautor y Apellido, Nombre 3^{er} Coautor^d [No.12 TNRoman]





^a  Institución de afiliación,  Researcher ID,  ORCID ID, SNI-SECIHTI ID o CVU PNPC [No.10 TNRoman]

^b  Institución de afiliación,  Researcher ID,  ORCID ID, SNI-SECIHTI ID o CVU PNPC [No.10 TNRoman]

^c  Institución de afiliación,  Researcher ID,  ORCID ID, SNI-SECIHTI ID o CVU PNPC [No.10 TNRoman]

^d  Institución de afiliación,  Researcher ID,  ORCID ID, SNI-SECIHTI ID o CVU PNPC [No.10 TNRoman]

Todos los perfiles ROR-Clarivate-ORCID y SECIHTI deben estar hipervinculados a su sitio web

Prot-  University of South Australia •  7038-2013 •  0000-0001-6442-4409 •  416112

Clasificación SECIHTI: https://marvid.org/research_areas.php [No.10 TNRoman]

Área:

Campo:

Disciplina:

Subdisciplina:

DOI: <https://doi.org/>



Claves del libro:

Explique los siguientes aspectos:

- ¿Cuáles son los principales aportes a la generación de Ciencia y Tecnología escritos en esta investigación?
 - ¿Cuáles son los aspectos claves a comprender para aplicar a la generación de conocimiento universal?
 - Escriba las principales conclusiones de la investigación.
 - ¿Cuántos autores cuentan con becas del SECIHTI? ¿Cuántos autores tienen beca PRODEP y cuántos son de fuentes externas?
 - ¿Cuántas citas generaron los autores del trabajo en el último año?
 - ¿De qué instituciones provienen?
- Instituciones Públicas Estatales
Instituciones Públicas Estatales con Apoyo Solidario
Universidades Tecnológicas y Politécnicas
Universidades Interculturales
Instituciones Privadas
- ¿Cuáles son las palabras clave más utilizadas?

Citación: Apellidos, Nombre 1^{er} Autor, Apellidos, Nombre 1^{er} Coautor, Apellidos, Nombre 2^{do} Coautor y Apellidos, Nombre 3^{er} Coautor. Año de publicación. Título del libro. [Páginas.] ECORFAN.

Correo electrónico de contacto:

* ✉ [ejemplo@ejemplo.org]

URL de la estantería: <https://www.ecorfan.org/books.php>



ISBN XXX-XX-XXXXX-XX-X/© 2009 El Autor[es]. Publicado por ECORFAN-México, S.C. para su Holding X en nombre del Libro X. Este es un libro de acceso abierto bajo la licencia CC BY-NC-ND [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Revisión por pares bajo la responsabilidad del Comité Científico **MARVID**[®] en la contribución al Proceso de Revisión por Pares científico, tecnológico y de innovación mediante la formación de Recursos Humanos para la continuidad en el Análisis Crítico de la Investigación Internacional.



Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Resumen [En inglés]

Debe contener hasta 150 palabras

Resumen gráfico [En inglés]

| El título va aquí | | |
|-------------------|-------------|--------------|
| Objetivos | Metodología | Contribución |
| | | |

Los autores deben proporcionar una imagen original que represente claramente el trabajo descrito en el libro. Los resúmenes gráficos deben presentarse en un archivo aparte. Tenga en cuenta que, al igual que cada artículo, debe ser único. Tipo de archivo: los tipos de archivo son archivos de MS Office. No debe incluirse ningún texto adicional, esquema o sinopsis. Cualquier texto o pie de foto debe formar parte del archivo de imagen. No utilice espacios en blanco innecesarios ni un encabezado de "resumen gráfico" dentro del archivo de imagen.

Palabras clave [En inglés]

Indique 3 palabras clave en TN Roman y negrita No. 12

Resumen [En español]

Debe contener hasta 150 palabras

Resumen gráfico [En español]

| El título va aquí | | |
|-------------------|-------------|--------------|
| Objetivos | Metodología | Contribución |
| | | |

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Los autores deben proporcionar una imagen original que represente claramente el trabajo descrito en el libro. Los resúmenes gráficos deben presentarse en un archivo aparte. Tenga en cuenta que, al igual que cada artículo, debe ser único. Tipo de archivo: los tipos de archivo son archivos de MS Office. No debe incluirse ningún texto adicional, esquema o sinopsis. Cualquier texto o pie de foto debe formar parte del archivo de imagen. No utilice espacios en blanco innecesarios ni un encabezado de "resumen gráfico" dentro del archivo de imagen.

Palabras clave [En español]

Indique 3 palabras clave en TN Roman y negrita No. 12

Introducción

Texto en TN Roman No.12, a espacio sencillo.

Explicación general del tema y explicar por qué es importante.

¿Cuál es su valor añadido con respecto a otras técnicas?

Enfoque claramente cada una de sus características

Explicar claramente el problema a resolver y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del libro.

Desarrollo de los epígrafes y subepígrafes del libro con los números subsiguientes

Productos en desarrollo No.12 TN Roman, interlineado sencillo.

Inclusión de figuras y tablas-Editable

En el contenido del Libro cualquier figura y tabla deben ser formatos editables que puedan cambiar de tamaño, tipo y número de letras, a efectos de edición, estas deben ser de alta calidad, no pixeladas y deben ser apreciables incluso reduciendo la escala de la imagen.

[Indicando el título en la parte superior con el No.12 y TN Roman en Negrita].

Box

Table 1

Título [No deben ser imágenes: todo debe ser editable]

Fuente [en cursiva]

Box

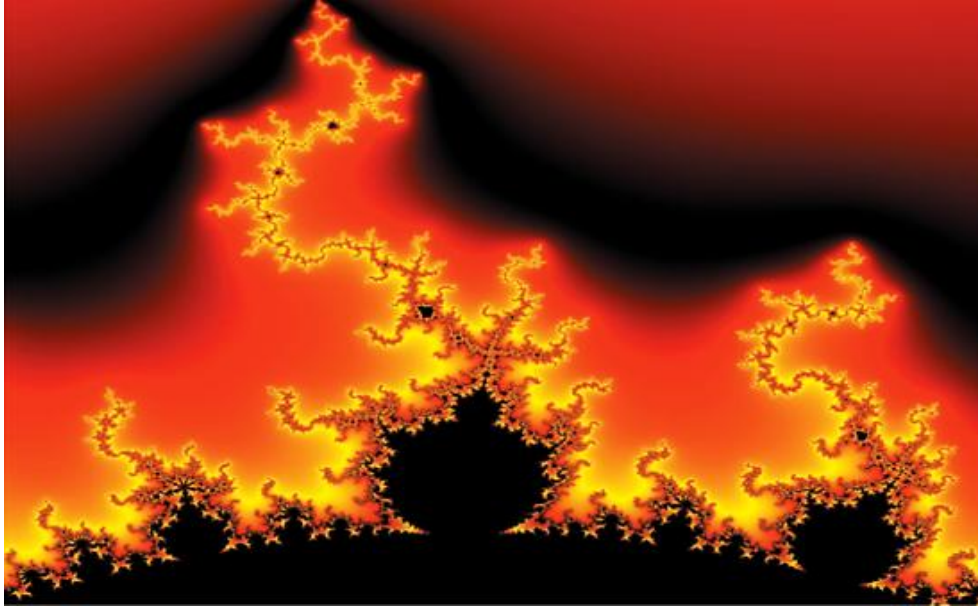


Figura 1

Título [No deben ser imágenes: todo debe ser editable]

Fuente [en cursiva]

El máximo de Box son 10 elementos

Para el uso de ecuaciones, anotadas como sigue:

$$\int_{lim^{-1}}^{lim^1} = \int \frac{lim^1}{lim^{-1}} = \left[\frac{1(-1)}{lim} \right]^2 = \frac{(0)^2}{lim} = \sqrt{lim} = 0 = 0 \rightarrow \infty$$

[1]

Debe ser editable y el número debe estar alineado a la derecha.

Metodología

Desarrollar dar el significado de las variables en la escritura lineal e importante es la comparación de los criterios utilizados.

Resultados

Los resultados serán por sección del libro.

Conclusiones

Explicar claramente los resultados y las posibilidades de mejora.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

El estándar internacional es de 7 páginas mínimo y máximo 14

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No tienen intereses financieros o relaciones personales que pudieran haber influido en este libro.

Contribución de los autores

Especificar la contribución de cada investigador en cada uno de los puntos desarrollados en esta investigación.

Prot-

Benoit-Pauleter, Gerard: Contributed to the project idea, research method and technique.

Disponibilidad de datos y materiales

Indique la disponibilidad de los datos obtenidos en esta investigación.

Financiación

Indicar si la investigación recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Indicar si fueron financiados por alguna institución, Universidad o empresa.

Abreviaturas

Enumere las abreviaturas por orden alfabético.

ANN Artificial Neural Network

Referencias

Utilizar el sistema APA. No debe ir numerado, ni con viñetas, sin embargo si es necesario la numeración será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Libro.

Utilice el alfabeto romano, todas las referencias que haya utilizado deben estar en alfabeto romano, incluso si ha citado un libro en cualquiera de los idiomas oficiales de las Naciones Unidas [inglés, francés, alemán, chino, ruso, portugués, italiano, español, árabe], debe escribir la referencia en alfabeto romano y no en cualquiera de los idiomas oficiales.

Las citas se clasifican en las siguientes categorías:

Antecedentes. La cita se debe a una investigación publicada anteriormente y orienta el documento que cita dentro de un área académica determinada.

Básicos. La cita tiene por objeto informar sobre conjuntos de datos, métodos, conceptos e ideas en los que los autores del documento que cita basan su trabajo.

Soporte. El artículo que cita informa de resultados similares. También puede referirse a similitudes en la metodología o, en algunos casos, a la reproducción de resultados.

Diferencias. El documento que cita informa mediante una cita de que ha obtenido resultados diferentes a los obtenidos en el documento citado. También puede referirse a diferencias en la metodología o a diferencias en el tamaño de las muestras que afectan a los resultados.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Discusiones. El artículo citante cita otro estudio porque proporciona una discusión más detallada sobre el tema tratado.

La URL del recurso se activa en el DOI o en el título del recurso.

Prot-

Mandelbrot, B. B. [2020]. [Negative dimensions and Hölders, multifractals and their Hölder spectra, and the role of lateral preasymptotics in science](#). Journal of Fourier Analysis and Applications Special. 409-432.

Requisitos de Propiedad Intelectual para la edición:

Firma auténtica en color del [Formato de Originalidad](#) de Autor y Coautores.

Firma auténtica en color del [Formato de Aceptación](#) de Autor y Coautores.

Firma auténtica en color del [Formato de Conflicto de Intereses](#) de Autor y Coautores.

Reserva a la Política Editorial

ECORFAN Books se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar la Obra Científica a la Política Editorial del ECORFAN Books. Una vez aceptada la Obra Científica en su versión final, el ECORFAN Books enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación de la Obra Científica.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito de la Obra Científica, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución.

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de la Obra Científica que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes de la Obra Científica deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia de la Obra Científica propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título de la Obra Científica:

- El envío de una Obra Científica a ECORFAN Books emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en esta Obra Científica ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en la Obra Científica, así como las teorías y los datos procedentes de otras Obras Científicas previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de esta Obra Científica se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en la Obra Científica.

Copyright y Acceso

La publicación de esta Obra Científica supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding México para su ECORFAN Books, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada de la Obra Científica y la puesta a disposición de la Obra Científica en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título de la Obra Científica:

| Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores | Firma |
|---|-------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre la Obra Científica enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio a la Obra Científica el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de la Obra Científica. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con la Obra Científica que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter la Obra Científica a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Obras Científicas son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Obra Científica definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza de la Obra Científica presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

V|LEX (Global legal intelligence platform)

RESEARCH GATE (Germany)

MENDELEY (Bibliographic reference manager)

GOOGLE SCHOLAR (Citation indexes - Google)

REDIB (Ibero-American Network for Innovation and Scientific Knowledge - CSIC)

EBSCO (Research Database - EBSCO Industries)

Servicios Editoriales

Identificación de Citación e Índice H

Administración del Formato de Originalidad y Autorización

Testeo de Books con PLAGSCAN

Evaluación de Obra Científica

Emisión de Certificado de Arbitraje

Edición de Obra Científica

Maquetación Web

Indización y Repositorio

Publicación de Obra Científica

Certificado de Obra Científica

Facturación por Servicio de Edición

Política Editorial y Administración

Park Pedregal Business 3580 – Adolfo Ruiz Cortines Boulevard, CP-01900. San Jeronimo Aculco Álvaro Obregón - Mexico City. Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; E-mail: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor en Jefe

Vargas-Delgado, Oscar. PhD

Director Ejecutivo

Ramos-Escamilla, María. PhD

Director Editorial

Peralta-Castro, Enrique. MSc

Diseñador Web

Escamilla-Bouchan, Imelda. PhD

Programador web

Luna-Soto, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

Rosales-Borbor, Eleana. BsC

Filólogo

Ramos-Arancibia, Alejandra. BsC

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN®- Mexico- Bolivia- Spain- Ecuador- Cameroon- Colombia- El Salvador- Guatemala- Nicaragua- Peru- Paraguay- Democratic Republic of The Congo- Taiwan), sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

Park Pedregal Business 3580 - Adolfo Ruiz Cortines Boulevard, CP-01900. San Jeronimo Aculco Álvaro Obregón - Mexico City.

21 Santa Lucia, CP-5220. Libertadores -Sucre - Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Moralarzal -Madrid-Spain.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas I - Santa Elena-Ecuador.

1047 Avenida La Raza - Santa Ana, Cusco-Peru.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963.Akwa- Douala-Cameroon.

Avenida Suroeste, San Sebastian - León-Nicaragua.

31 Kinshasa 6593- Republique Démocratique du Congo.

Avenida San Quentin, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 kilometers, U.S. highway, Terra Alta house, D7 Mixco Zone 1-Guatemala.

105 Alberdi Rivarola Capitán, CP-2060. Luque City- Paraguay.

69 Street YongHe District, Zhongxin. Taipei-Taiwan.

43 Street # 30 -90 B. El Triunfo CP.50001. Bogotá-Colombia.

