

PIRQAS

JULIO 2026

educativa

académica

científica

investigación



VOL 7 / N° 13

ISSN 2684 - 0332

PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN 2684-0332 -WWW.PIRQAS.COM.AR

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal: Barcala 14 San Rafael,
Mendoza, Argentina (CP 5600).
Correo-email: info@pirqas.com.ar



AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Luis Garro de la Hoz

Rector

Lic. Paola Gisela Cinca

Directora

Lic. Paola Daniela Arrighi

Regente de Estudios

Lic. Cecilia Muñoz

Jefatura del Departamento de Investigación, Promoción y Desarrollo

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

COMITÉ EDITORIAL



Directora

Cecilia Muñoz

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Maestranda en Psicoterapia Sistémica (Universidad del Aconcagua) Licenciada en Psicología (Universidad de Mendoza) Diplomada en Intervención en lo social: sujetos, territorios y contextos (Universidad Nacional de Cuyo) Especialista en el modelo Sistémico (Escuela Sistémica Argentina-SANT PAU- España y MRI, Mental Research Institute, Palo Alto, USA) Profesora en Psicología (ISFDYT N °9003). Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Investigación, Promoción y desarrollo del ISFDYT N°9-003



Editor

Lic. Santiago Bujaldón

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo). Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes). Diplomado Superior en Metodología de la Investigación (UCES). Profesor en Sociología (ISFDyT N° 9-003). Actualmente se desempeña como investigador en Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Ha escrito diversos artículos en torno a las migraciones internacionales contemporáneas y el abordaje de políticas migratorias con perspectiva local. Realiza tareas de enseñanza en Nivel Superior de distintos Institutos de Formación Docente de la provincia de Mendoza.



Editor Digital

Lic. Adrián Lagiglia

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Licenciado en Sistemas – Universidad de Mendoza. Gestión y edición de contenidos digitales académicos.



Diseño Editorial

Yamila Antonela Simón

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Diseñadora gráfica y Profesora de Educación Primaria, actualmente se desempeña en el Instituto de Normal Superior 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”, donde forma parte del Departamento de Bienestar Estudiantil. Allí coordina talleres formativos, lidera proyectos institucionales, impulsa el uso de insignias digitales y gestiona la comunicación en redes sociales del instituto.

CORRECCIÓN EDITORIAL

CORRECCIÓN EDITORIAL

Viviana Cecilia Balacco

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Analía Peruzzi

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Emmanuel Vilchez

Instituto Superior 9-021 Tecnológico Junín

COMITÉ EDITORIAL MIXTO

COMITÉ EDITORIAL MIXTO

Elida Lourdes Hodar

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Mariela Natalia Vázquez

Instituto Superior de Educación Física 9-016 “Jorge Coll”

Marcela Belén Comastri

Universidad Nacional de Cuyo

Julio Salguero

Universidad Champagnat

Claudia Ferro

Universidad Nacional de Cuyo

Editorial

Volumen N°7 Decimotercero

Julio de 2026

La Revista PIRQAS concreta su Primera Edición semestral del año 2026 gracias a la colaboración y el estudio tanto de docentes como estudiantes investigadores de América Latina.

En este número, los lectores podrán descubrir dos **Artículos Originales** que abordan temas como: “Autoimagen y Educación Artística en Tiempos de IA: Reflexiones Para la Formación Docente en el Profesorado de Educación Primaria” y “Control de Emociones en la Educación y su Impacto en el Rendimiento Académico”. También, un **Resumen de Tesis** titulado: “Aproximación a las Representaciones Sociales Sobre la Lectura Crítica en Estudiantes y Docentes de Carreras de Formación Docente”. El Caso del Instituto 9-003 de San Rafael, Mendoza. Asimismo, dos **Experiencias Educativas** tituladas: por un lado, “Ecosistema Digital Institucional: Hacia un Modelo de Sincronía Pedagógica y Resolución Inmediata en el Nivel Superior”; por el otro: “Experiencias de Formación Situada en la Educación Técnico Profesional: Aportes Desde la Actualización Científico-Tecnológica y la Práctica Educativa”.

Además, un **Ensayo**, titulado: “A Mí No Me Gusta Leer: Una Oportunidad Para Pensar el Lugar que Ocupa la Literatura en la Escuela”.

El Comité Editorial tiene el agrado de presentar a sus lectores y convoca a disfrutar, del nuevo Número XIII, Vol. 7 de PIRQAS, Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Comité Editorial.

TABLA DE CONTENIDO

Volumen 7, Número 13, Julio (2026)

EDITORIAL

Decimotercero número
Comité Editorial

Experiencia Educativa

Ecosistema Digital Institucional: Hacia un Modelo de Sincronía Pedagógica y Resolución Inmediata en el Nivel Superior

Lic. Arrighi, Paola; Lic. Cinca, Paola y Lic. Garro de la Hoz, Héctor

Artículo Original

Autoimagen y Educación Artística en Tiempos de IA: Reflexiones Para la Formación Docente en el Profesorado de Educación Primaria”

Prof. Molina, María Luz

Experiencia Educativa

Experiencias de Formación Situada en la Educación Técnico Profesional: Aportes Desde la Actualización Científico-Tecnológica y la Práctica Educativa

Prof. Galdame, Franco

Artículo Original

Control de Emociones en la Educación y su Impacto en el Rendimiento Académico

Lic. Maltos, María José

Resumen de Tesis

Aproximación a las Representaciones Sociales Sobre la Lectura Crítica en Estudiantes y Docentes de Carreras de Formación Docente

Mgtr. Gonzalez, Fernanda Irene

Ensayo

A Mí No Me Gusta Leer: Una Oportunidad Para Pensar el Lugar que Ocupa la Literatura en la Escuela

Lic. Vugin, Jennifer

Acerca De Los Autores



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Arrighi, Paola; Cinca, Paola y Garro de la Hoz, Héctor (2026). *Ecosistema Digital Institucional: Hacia un Modelo de Sincronía Pedagógica y Resolución Inmediata en el Nivel Superior*. PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Ecosistema Digital Institucional: Hacia un Modelo de Sincronía Pedagógica y Resolución Inmediata en el Nivel Superior



Por: Paola Arrighi
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”



Por: Héctor Garro de la Hoz
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”



Por: Paola Cinca
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”

Resumen

Las transformaciones contemporáneas en la Educación Superior demandan modelos institucionales capaces de articular de manera dinámica las experiencias presenciales y virtuales, garantizando seguimiento pedagógico, capacidad de respuesta inmediata y acompañamiento sostenido de las trayectorias académicas. El presente trabajo describe el proceso inicial de implementación del proyecto “Ecosistema Digital Institucional”, desarrollado desde el Ciclo Lectivo 2026 en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9-003, de la provincia de Mendoza. La propuesta surge ante la necesidad de consolidar un ecosistema de sincronía institucional orientado a interpretar el pulso pedagógico en tiempo real y transformar los emergentes detectados en intervenciones pedagógicas accionables inmediatas. Desde una perspectiva organizacional y pedagógica, el proyecto articula dispositivos de monitoreo institucional, entornos virtuales, sistemas de priorización operativa y mecanismos de acompañamiento docente centrados en la resolución y no únicamente en la descripción de problemáticas. Actualmente, la experiencia se encuentra en proceso de construcción institucional y revisión permanente. En este marco, la experiencia educativa recupera sus fundamentos, dispositivos de intervención y principales desafíos emergentes.

Palabras clave

Educación Superior
Sincronía Institucional
Transformación Digital
Gestión Pedagógica

Abstract

Contemporary changes in higher education call for institutional models capable of dynamically integrating in-person and virtual learning experiences, ensuring pedagogical support, immediate responsiveness, and sustained guidance throughout students' academic journeys. This paper describes the initial implementation process of the “Institutional Digital Ecosystem” project, launched during the 2026 academic year at the Higher Institute for Teacher and Technical Training No. 9-003 in the province of Mendoza. The proposal arises from the need to consolidate an ecosystem of institutional synchrony

aimed at interpreting the pedagogical pulse in real time and transforming detected emerging issues into immediate, actionable pedagogical interventions. From an organizational and pedagogical perspective, the project integrates institutional monitoring tools, virtual environments, operational prioritization systems, and teacher support mechanisms focused on problem-solving rather than merely describing issues. Currently, the initiative is in the process of institutional development and ongoing review. Within this framework, the educational initiative revisits its foundations, intervention mechanisms, and key emerging challenges.

Keywords

Higher Education
Institutional Synchrony
Digital Transformation
Pedagogical Management

Introducción

La expansión de los entornos digitales y la consolidación de modalidades híbridas han modificado profundamente las dinámicas de enseñanza, gestión y organización en las instituciones de Educación Superior. En este contexto, las instituciones formadoras enfrentan el desafío de construir estructuras capaces de articular de manera coherente las experiencias presenciales y virtuales, evitando fragmentaciones pedagógicas y fortaleciendo mecanismos de seguimiento institucional en tiempo real.

La transformación digital institucional no puede reducirse únicamente a la incorporación de plataformas tecnológicas o herramientas de comunicación. Como señalan Area y Adell (2009), la integración de tecnologías en educación adquiere sentido cuando logra transformar las prácticas institucionales y reorganizar las dinámicas pedagógicas desde perspectivas más flexibles, colaborativas y contextualizadas. En la misma línea, Salinas (2004) sostiene que las instituciones de Educación Superior requieren desarrollar modelos organizacionales híbridos capaces de sostener procesos pedagógicos y administrativos en escenarios de conectividad permanente.

En este marco, durante el Ciclo Lectivo 2026, el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9-003 inició la implementación del proyecto “Ecosistema Digital Institucional”, concebido como una estrategia orientada a consolidar un ecosistema de sincronía pedagógica y organizacional que permita equilibrar de manera directa la experiencia presencial y virtual, garantizando el control del pulso pedagógico en tiempo real.

La propuesta parte de un cambio de paradigma institucional. A diferencia de modelos centrados exclusivamente en la observación, supervisión o descripción de problemáticas, el proyecto se orienta hacia una lógica de resolución pedagógica situada, inmediata y accionable. En este sentido, el objetivo institucional no consiste únicamente en detectar emergentes, sino en intervenir sobre ellos de manera concreta para producir mejoras verificables en las prácticas educativas y en las dinámicas institucionales cotidianas.

La presente experiencia educativa, tiene como propósito describir los fundamentos, dispositivos y líneas iniciales de implementación del proyecto, recuperando las tensiones, desafíos y perspectivas que atraviesan actualmente su proceso de construcción institucional.

Marco conceptual

La noción de ecosistema digital institucional remite a una trama integrada de dispositivos tecnológicos, dinámicas organizacionales, prácticas pedagógicas y sistemas de acompañamiento que interactúan de manera articulada dentro de una institución educativa. Desde esta perspectiva, la tecnología deja de ocupar un lugar exclusivamente instrumental para convertirse en parte constitutiva de la cultura institucional.

Castells (2001) plantea que las organizaciones contemporáneas se estructuran cada vez más a partir de redes dinámicas de información e interacción, donde la circulación de datos en tiempo real adquiere centralidad para la toma de decisiones. En el ámbito educativo, esta condición exige construir instituciones capaces de interpretar emergentes pedagógicos y responder de manera ágil frente a escenarios complejos y cambiantes.

En esta línea, Siemens (2013) sostiene que los entornos educativos contemporáneos requieren sistemas capaces de analizar información pedagógica de manera continua para favorecer procesos de acompañamiento, intervención y toma de decisiones contextualizadas. Desde esta perspectiva, los ecosistemas digitales institucionales adquieren relevancia en tanto permiten transformar datos y emergentes pedagógicos en decisiones pedagógicas accionables e inmediatas.

A su vez, Fullan (2016) señala que los procesos de innovación educativa requieren superar lógicas burocráticas y fragmentadas para avanzar hacia modelos institucionales centrados en la mejora continua, la colaboración y la capacidad de respuesta inmediata. En este sentido, la transformación institucional no depende únicamente de la incorporación de herramientas digitales, sino de la construcción de culturas organizacionales orientadas al aprendizaje y a la intervención pedagógica permanente.

Desde una perspectiva pedagógica, Litwin (2005) advierte que las tecnologías adquieren verdadero valor educativo cuando se integran en propuestas capaces de fortalecer procesos genuinos de mediación, acompañamiento y construcción de conocimiento. Por ello, la digitalización institucional implica revisar no solo las herramientas utilizadas, sino también las formas de enseñar, gestionar y acompañar trayectorias estudiantiles en escenarios híbridos y dinámicos.

A partir de estos aportes, el proyecto “Ecosistema Digital Institucional” se configura como una estrategia organizacional y pedagógica destinada a construir sincronía institucional, fortalecer el monitoreo pedagógico y consolidar mecanismos de intervención inmediata sobre los emergentes detectados en las dinámicas pedagógicas cotidianas.

Desarrollo inicial de la experiencia

El proyecto “Ecosistema Digital Institucional” comenzó a implementarse durante el Ciclo Lectivo 2026 y actualmente se encuentra en pleno proceso de construcción. Se trata de un ecosistema vivo, dinámico y en permanente revisión, concebido como una estructura flexible capaz de reorganizarse en función de los emergentes pedagógicos y organizacionales que atraviesan la vida institucional.

Su propósito principal consiste en consolidar un sistema de sincronía institucional

que permita interpretar el pulso pedagógico en tiempo real, equilibrando de manera directa las experiencias presenciales y virtuales y favoreciendo procesos de intervención pedagógica más ágiles, contextualizados y sostenidos.

Uno de los principios estructurantes del proyecto radica en que ningún emergente institucional es comunicado sin una orientación concreta de resolución. Desde esta lógica, las intervenciones dirigidas a los docentes no se limitan a señalar dificultades o desajustes detectados en aulas virtuales, dinámicas pedagógicas o trayectorias académicas, sino que incorporan sugerencias específicas de mejora, criterios claros de ajuste y plazos institucionales definidos para su implementación.

Esta perspectiva supone un cambio de paradigma respecto de modelos tradicionales de supervisión o control institucional. El objetivo del proyecto no reside únicamente en describir problemas, sino en intervenir pedagógicamente para producir transformaciones verificables en tiempos inmediatos dentro de las aulas y en entornos formativos. La centralidad institucional se desplaza así desde el diagnóstico hacia la resolución pedagógica situada.

Para organizar las intervenciones institucionales, el proyecto incorpora un dispositivo denominado “Embudo de Priorización Operativa”, diseñado para clasificar los emergentes pedagógicos según su nivel de urgencia y complejidad. Este sistema contempla cuatro niveles de actuación institucional: vigilancia estratégica, intervención programada, intervención prioritaria e intervención inmediata.

Figura 1

Embudo de priorización operativa para la clasificación de emergentes pedagógicos e institucionales



La vigilancia estratégica se orienta al monitoreo preventivo de situaciones que requieren seguimiento sostenido; la intervención programada aborda emergentes que

demandan ajustes graduales y acompañamiento institucional; la intervención prioritaria se aplica ante situaciones que requieren resolución pedagógica en plazos breves y la intervención inmediata se destina a emergentes críticos que exigen actuación urgente y acompañamiento directo.

De este modo, este esquema permite reducir tiempos de respuesta institucional y fortalecer procesos de toma de decisiones pedagógicas sustentadas en información situada y actualizada.

Asimismo, el proyecto incorpora la denominada “Ficha API” (Acción Pedagógica Inmediata), concebida como un dispositivo institucional de detección visual y ágil que posibilita identificar emergentes pedagógicos en menos de un minuto. A partir de esta herramienta, se generan sugerencias de mejora inmediata dirigidas a los docentes, sustentadas en un glosario institucional de decisiones accionables que orienta posibles estrategias de intervención pedagógica y organizacional.

Figura 2

Esquema simplificado de la Ficha API (Acción Pedagógica Inmediata) utilizada para intervenciones pedagógicas en tiempo real

• Enlace Aula

• Docente:

• Tipo de Intervención

☒ Inmediata ☐ Prioritaria

☐ Programada ☐ Vigilancia Estratégica

• Hallazgo concreto (1 línea):

• Impacto en el estudiante (1 línea):

• Sugerencia de mejora inmediata (obligatorio)

Sugerencia de mejora inmediata (Obligatorio). El sistema no permite registrar un hallazgo sin su solución (Conectado al Glosario).

La Ficha API busca disminuir la distancia temporal entre detección, análisis e intervención, consolidando una lógica institucional centrada en la resolución inmediata y el acompañamiento pedagógico sostenido.

La implementación del proyecto involucra distintos actores institucionales con funciones específicas y complementarias. Entre ellos, se destacan el Equipo Técnico Pedagógico de Aulas Virtuales, encargado del monitoreo y acompañamiento de los entornos digitales de enseñanza; el Referente del Desempeño Docente, orientado al seguimiento de prácticas pedagógicas; los Referentes de Trayectorias Digitales Estudiantiles,

responsables del análisis y acompañamiento de recorridos académicos en entornos híbridos y la Comisión *Ad Hoc* del Consejo Académico, encargada de traducir los hallazgos relevados en decisiones pedagógicas concretas y accionables.

En este marco, el proyecto busca consolidar una cultura institucional de acompañamiento permanente en la que los docentes cuenten con orientaciones claras para la mejora de sus prácticas, los coordinadores potencien activamente su rol pedagógico y los estudiantes se constituyan en los actores centrales del proceso formativo, favoreciendo la consolidación de trayectorias académicas más sostenidas, integrales y significativas.

Desafíos emergentes y proyecciones institucionales

El proceso inicial de implementación ha permitido identificar desafíos vinculados a la consolidación de prácticas institucionales híbridas y a la construcción de dinámicas organizacionales sostenidas en tiempo real.

Entre ellos, se destacan la necesidad de fortalecer procesos de formación en competencias digitales, establecer criterios institucionales comunes para el monitoreo pedagógico y sostener mecanismos de acompañamiento que eviten la fragmentación entre presencialidad y virtualidad.

Asimismo, la experiencia evidencia que la transformación digital institucional no constituye únicamente un cambio tecnológico, sino un proceso cultural y organizacional que requiere tiempos de apropiación, construcción colectiva y revisión permanente de prácticas institucionales.

En términos prospectivos, el proyecto se propone consolidar un ecosistema institucional capaz de sostener procesos de sincronía pedagógica y organizacional en tiempo real, fortaleciendo mecanismos de intervención inmediata y acompañamiento integral en el Nivel Superior.

Conclusiones

El proyecto “Ecosistema Digital Institucional” representa una experiencia institucional orientada a repensar las formas de gestión pedagógica y organizacional en escenarios híbridos y digitalizados.

La propuesta pone de manifiesto un desplazamiento conceptual significativo: pasar de modelos centrados en la descripción de problemáticas hacia enfoques institucionales orientados a la resolución pedagógica inmediata y situada. En este sentido, la sincronía institucional emerge como una categoría central para comprender nuevas formas de articulación entre monitoreo, acompañamiento y toma de decisiones pedagógicas.

Actualmente, el proyecto transita una etapa inicial de implementación y construcción institucional. No obstante, su desarrollo preliminar permite comenzar a visualizar la potencialidad de construir instituciones más dinámicas, integradas y capaces de intervenir pedagógicamente sobre los emergentes cotidianos en tiempo real.

Referencias

- Area, M., y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Areté.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1–16.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Molina, María Luz (2026). *Autoimagen y Educación Artística en Tiempos de IA: Reflexiones Para la Formación Docente en el Profesorado de Educación Primaria* PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Autoimagen y Educación Artística en Tiempos de IA: Reflexiones Para la Formación Docente en el Profesorado de Educación Primaria



Por: María Luz Martínez Molina
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”

Resumen

El presente trabajo propone una experiencia de aula destinada a estudiantes de 1º Año del Profesorado de Educación Primaria, orientada a reflexionar críticamente sobre la construcción de la autoimagen en contextos digitales y el papel que desempeña la inteligencia artificial (IA) en dicho proceso. En la actualidad, gran parte de la identidad corporal se configura a partir de los discursos visuales que circulan en redes sociales y en entornos mediados por algoritmos, los cuales suelen reforzar modelos hegemónicos de belleza y estereotipos que inciden directamente en la autoestima, en la percepción subjetiva y en las interacciones sociales de los jóvenes.

Frente a este escenario, la formación docente inicial enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de comprender y problematizar estas dinámicas culturales, generando propuestas artísticas y pedagógicas que promuevan la diversidad, la inclusión y el pensamiento crítico. En esta línea, la experiencia que aquí se presenta articula actividades de análisis de discursos digitales, exploración corporal y producción artística interdisciplinaria, de modo que los futuros docentes puedan vivenciar el arte como recurso para humanizar la tecnología, expresar emociones, cuestionar narrativas impuestas y crear mensajes alternativos con sentido transformador.

La propuesta busca que los estudiantes del Nivel Superior desarrollen competencias pedagógicas, digitales y expresivas que les permitan acompañar a sus propios estudiantes en la construcción de una autoimagen positiva y consciente, evitando reproducir estigmas, discriminaciones o exclusiones. Al mismo tiempo, se subraya la relevancia de un enfoque integral de Educación Artística que articule las dimensiones estética, ética y tecnológica, promoviendo aprendizajes situados y significativos.

En síntesis, este trabajo aspira a contribuir a la formación de docentes sensibles, críticos y creativos, capaces de enfrentar los desafíos de la cultura digital contemporánea desde la potencia del arte, el movimiento y el compromiso educativo.

Palabras clave

Autoimagen
Educación Artística
Inteligencia Artificial
Redes Sociales
Pensamiento Crítico

Abstract

This paper proposes a classroom activity designed for first-year students in the Primary Education Teacher Training program, aimed at fostering critical reflection on the

construction of self-image in digital contexts and the role that artificial intelligence (AI) plays in this process. Currently, a large part of bodily identity is shaped by the visual discourses circulating on social media and in algorithm-mediated environments, which often reinforce hegemonic models of beauty and stereotypes that directly impact young people's self-esteem, subjective perception, and social interactions.

Given this scenario, initial teacher education faces the challenge of preparing professionals capable of understanding and critically examining these cultural dynamics, generating artistic and pedagogical proposals that promote diversity, inclusion, and critical thinking. In this vein, the experience presented here combines activities involving the analysis of digital discourses, bodily exploration, and interdisciplinary artistic production, so that future teachers can experience art as a resource for humanizing technology, expressing emotions, questioning imposed narratives, and creating alternative messages with transformative power.

Keywords

Self-image
Art Education
Artificial Intelligence
Social Media
Critical Thinking.

Introducción

La cultura digital contemporánea ha transformado de manera profunda los modos en que las personas se relacionan, se comunican y se perciben a sí mismas. En particular, las redes sociales y las tecnologías basadas en IA se han convertido en espacios centrales de socialización, donde circulan discursos, imágenes y modelos que influyen significativamente en la construcción de la identidad y la autoimagen. Este fenómeno atraviesa la vida cotidiana de niños y adolescentes, quienes reciben mensajes digitales que impactan en sus percepciones, emociones y vínculos sociales. En este escenario, la escuela y la formación de los futuros docentes de Educación Primaria se ven directamente interpeladas.

La autoimagen, entendida como la representación subjetiva que cada persona construye de su propio cuerpo y de su identidad, se encuentra hoy condicionada por algoritmos que refuerzan estereotipos corporales, promueven cánones de belleza hegemónicos y generan impactos emocionales que oscilan entre la aceptación y la exclusión. Frente a ello, la Educación Artística constituye un espacio privilegiado para habilitar la reflexión crítica, la expresión creativa y la construcción de miradas más diversas, inclusivas y sensibles sobre la identidad.

El presente trabajo propone una experiencia destinada a estudiantes de 1° Año del Profesorado de Educación Primaria, orientada a articular el análisis crítico de los discursos digitales con prácticas de expresión corporal y producción artística interdisciplinaria. Se busca que los futuros docentes desarrollen herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan acompañar a niños y adolescentes en la construcción de una autoimagen positiva, consciente y plural, en diálogo con los desafíos que plantea la cultura digital y el avance de la IA.

Objetivo general:

- Reflexionar críticamente sobre la construcción de la autoimagen en contextos digi-

tales y el rol de IA en su configuración, a través de experiencias pedagógicas que integren la Educación Artística, la expresión corporal y las metodologías activas, con el fin de promover en los futuros docentes una formación integral, crítica y creativa.

Objetivos específicos:

- Analizar los discursos visuales, estereotipos corporales y narrativas digitales que inciden en la construcción de la identidad y la autoestima de niños y adolescentes.
- Explorar la expresión corporal y las prácticas artísticas interdisciplinarias como recursos para cuestionar representaciones hegemónicas y promover autoimágenes diversas, positivas e inclusivas.
- Experimentar con herramientas digitales y de IA, fomentando la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la creación de propuestas pedagógicas transferibles al ámbito de la Educación Primaria.

Fundamentación

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de abordar de manera crítica y pedagógica los efectos que las redes sociales y la IA ejercen sobre la construcción de la autoimagen en niños y adolescentes. En la actualidad, los entornos digitales difunden con rapidez estereotipos de belleza y modelos corporales hegemónicos que, lejos de ser neutrales, responden a lógicas de mercado y patrones culturales que pueden derivar en sentimientos de inseguridad, baja autoestima, discriminación o exclusión. Esta situación constituye un problema educativo y social que atraviesa tanto las aulas como la vida cotidiana de los estudiantes.

La formación docente inicial tiene la responsabilidad de preparar profesionales capaces de identificar y problematizar estas dinámicas, para generar propuestas pedagógicas inclusivas y transformadoras. El desafío consiste en que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria desarrollen competencias para abordar la autoimagen y la identidad desde un enfoque crítico y creativo, utilizando las herramientas que brinda la Educación Artística para habilitar nuevas formas de expresión, diálogo y construcción colectiva de significados.

La propuesta adquiere especial relevancia en el contexto institucional y comunitario, ya que responde a problemáticas actuales de la infancia y la adolescencia vinculadas con la exposición digital y las tensiones que genera en sus vínculos, emociones y proyectos de vida. Al mismo tiempo, permite que los futuros docentes se posicionen como mediadores culturales, capaces de integrar las tecnologías con la sensibilidad artística para promover una autoimagen positiva y diversa, favoreciendo la inclusión, la equidad y el respeto por la pluralidad en los espacios educativos.

Marco Teórico

Autoimagen y construcción identitaria en la cultura digital

La autoimagen constituye un proceso complejo que integra percepciones, emociones y representaciones subjetivas sobre el propio cuerpo y la identidad personal. En la niñez y la adolescencia, este proceso se encuentra fuertemente mediado por los discursos

sociales y culturales que circulan en los entornos digitales. Las redes sociales se han convertido en un escenario privilegiado donde los niños y adolescentes construyen y negocian su identidad, generando tensiones entre la autoaceptación y la presión por cumplir con estándares de belleza hegemónicos.

Desde una perspectiva crítica, Rondon-Morel, et al. (2024) sostienen que la IA intensifica estos modelos a través de algoritmos de recomendación, al tiempo que introduce sesgos estructurales de género, clase y etnia, condicionando la visibilidad de ciertas corporalidades frente a otras. En complemento, el informe de la UNESCO (2023) plantea que la formación docente debe incorporar estas dimensiones éticas y tecnológicas para que los futuros educadores puedan mediar de forma crítica en la construcción de identidades digitales.

De manera convergente, Dussel (2020a) advierte que las plataformas digitales no solo reflejan, sino que producen subjetividades, orientando modos de ver y habitar el cuerpo. Esto refuerza la necesidad de, por un lado, analizar cómo los entornos digitales moldean las experiencias corporales; por el otro, promover desde la educación, alternativas críticas e inclusivas que favorezcan la diversidad y la equidad.

Sesgos algorítmicos y desarrollo del Pensamiento Crítico

El concepto de sesgo algorítmico permite comprender que los algoritmos no son neutrales, sino que reproducen prejuicios y desigualdades presentes en los datos con los que se entrenan. Como advierte Autran (2023), los sistemas de IA pueden reforzar discriminaciones sociales ya existentes, consolidando mecanismos de exclusión en lugar de revertirlos. Esta condición tiene un impacto directo en la forma en que niños, adolescentes y jóvenes son representados, visibilizados u ocultados en los entornos digitales, reforzando estereotipos y limitando la diversidad de identidades posibles.

Desde una perspectiva educativa, Lozano-Mulet (2025) sostiene que resulta imprescindible abordar los sesgos algorítmicos desde un enfoque interseccional, ya que las desigualdades de género, clase y etnia se ven amplificadas por estas tecnologías. Por ello, la escuela debe constituirse en un espacio de resistencia, promoviendo una alfabetización digital crítica que permita a los estudiantes reconocer y cuestionar estas prácticas. De este modo, la educación no solo favorece el desarrollo de competencias tecnológicas, sino que también fortalece el pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía digital inclusiva y democrática.

Educación artística y corporalidad como medios de resistencia

La Educación Artística, a través de sus diversos lenguajes, se configura como un espacio privilegiado para la exploración subjetiva, la expresión de emociones y la elaboración de una mirada crítica sobre la realidad social. Tal como sostiene Eisner (2004), el arte escolar no se limita a un enfoque instrumental o utilitario, sino que permite cultivar la imaginación y desplegar formas de pensamiento que trascienden lo meramente funcional. De este modo, posibilita una experiencia estética que abre caminos hacia la reflexión personal, el reconocimiento de la propia identidad y el encuentro con los otros.

En este marco, la autoimagen no se entiende solo como un fenómeno psicológico,

sino también como una construcción cultural y política. El cuerpo en movimiento y la práctica artística en la escuela pueden convertirse en espacios de resignificación y resistencia, capaces de cuestionar los estereotipos impuestos por los medios digitales y las representaciones dominantes.

Como plantea Camilloni (2007), la enseñanza de las artes constituye un ámbito privilegiado para trabajar la diversidad y lo sensible en la escuela. En “El saber didáctico”, la autora reflexiona sobre cómo la enseñanza, la didáctica y las prácticas artísticas tienen implicancias éticas y culturales, al revalorizar lo expresivo, lo sensible y lo imaginativo como parte del conocimiento humano. Así, la práctica artística se transforma en un recurso pedagógico que promueve una autoimagen positiva y plural, favoreciendo el respeto por la diversidad, la inclusión y la construcción crítica de identidades.

Diversidad e inclusión educativa

La diversidad, entendida como rasgo constitutivo de las sociedades, plantea un desafío central a la educación: garantizar la inclusión y el respeto por las diferencias. Según Anijovich (2014a), trabajar con la heterogeneidad del aula exige generar propuestas pedagógicas que valoren la pluralidad de experiencias y subjetividades. En este marco, la educación artística y el análisis crítico de la IA se convierten en recursos valiosos para desarticular estereotipos de género, culturales y corporales, habilitando espacios de reconocimiento y respeto.

En este sentido, Skliar (2017) enfatiza que la inclusión no consiste en “integrar al otro” en lo ya establecido, sino en transformar la escuela en un ámbito donde la diferencia sea condición y posibilidad de aprendizaje. De este modo, la articulación entre Educación Artística, tecnología, IA y pensamiento crítico resulta entonces un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para la innovación educativa.

Como señalan Fullan y Quinn (2017a), el cambio profundo en la educación requiere de un liderazgo docente transformador, capaz de integrar sensibilidad, creatividad y compromiso ético frente a los retos que impone la cultura digital contemporánea. En este marco, la diversidad y la inclusión se constituyen como principios indispensables: tal como plantea Anijovich (2014b), atender a la heterogeneidad del aula implica generar propuestas pedagógicas que reconozcan y valoren las diferencias. La Educación Artística ofrece un terreno fértil para este propósito, ya que posibilita la construcción de experiencias que no solo promuevan la autoimagen positiva, sino también el respeto, la equidad y la participación de todos los estudiantes en un entorno plural y democrático.

Metodología/Estrategia de Implementación:

El presente trabajo se inscribe en el campo de las experiencias pedagógicas innovadoras que buscan articular la Educación Artística con los desafíos de la cultura digital contemporánea. Se plantea como una propuesta situada que toma insumos de un estado del arte en torno a las problemáticas de la autoimagen en contextos digitales y al rol de la IA en la configuración de subjetividades juveniles.

Autores como Dussel (2020b) y Southwell (2018) advierten sobre la necesidad de que la escuela se constituya en un espacio de resistencia y crítica frente a los discursos

normalizadores y los sesgos algorítmicos que circulan en los entornos virtuales. A nivel metodológico, los aportes de Rivera Calle (2019) sobre el aula invertida y de Fullan y Quinn (2017b) respecto de la centralidad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como motor de innovación brindan un marco sólido para pensar la intervención.

La experiencia **“Autoimagen y Educación Artística en tiempos de IA: reflexiones para la formación docente en el Profesorado de Educación Primaria”** se desarrolló con estudiantes de 1º año del Profesorado de Educación Primaria. El eje central consistió en problematizar la relación entre autoimagen, redes sociales y algoritmos, para luego explorar, a través de los distintos lenguajes artísticos, formas alternativas de representar el cuerpo y las emociones. Las actividades combinaron análisis crítico de discursos digitales, trabajo colaborativo, expresión corporal, uso de herramientas de IA para registrar movimientos y producción artística interdisciplinaria.

Como producto final, los estudiantes elaboraron una performance colectiva y un mural digital colaborativo que representaron la tensión entre estereotipos hegemónicos y cuerpos diversos. Esta práctica no solo habilitó un espacio de creación estética, sino que también favoreció la reflexión crítica sobre la relación entre cuerpo, tecnología y subjetividad, mostrando la potencia de la Educación Artística para humanizar la IA y promover la construcción de una autoimagen positiva y plural.

Resultados

La implementación del presente proyecto, permitió obtener una serie de hallazgos y logros significativos, tanto en el plano pedagógico como en el formativo.

En primer lugar, se observó un alto grado de participación estudiantil en todas las actividades propuestas. Los futuros docentes mostraron interés y compromiso al analizar críticamente los discursos visuales de las redes sociales, identificando estereotipos y sesgos algorítmicos. Este proceso favoreció la construcción de un pensamiento crítico que se evidenció en los debates, producciones escritas y reflexiones colectivas.

En segundo lugar, se generaron evidencias artísticas y digitales innovadoras, tales como performances grupales y un mural virtual colaborativo que reflejaron la tensión entre los modelos corporales hegemónicos y las representaciones diversas y auténticas de los cuerpos. Estas producciones se constituyen en evidencia concreta de la capacidad del arte para mediar procesos de subjetivación y de crítica social.

Un tercer logro fue la integración efectiva de tecnologías digitales e IA en el proceso pedagógico. Los estudiantes pudieron experimentar con herramientas como Padlet, Canva y aplicaciones de registro digital, comprendiendo sus potencialidades y limitaciones. Esta experiencia habilitó un aprendizaje situado sobre la relación entre lenguajes artísticos y tecnología, así como la necesidad de desarrollar alfabetización digital crítica.

Finalmente, la experiencia tuvo un impacto positivo en la formación docente inicial: los estudiantes reconocieron la importancia de promover en sus futuras aulas una autoimagen positiva, consciente y plural. A través de la práctica, se fortalecieron competencias pedagógicas, expresivas y éticas que resultan transferibles a diversos contextos educativos.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian que la Educación Artística, articulada con metodologías activas y recursos digitales, puede convertirse en un espacio privilegiado para humanizar la IA, fortalecer la autoestima y promover la inclusión en tiempos de cultura digital.

Discusión

La presente experiencia, dejó aprendizajes relevantes que trascienden el marco puntual del proyecto. En primer lugar, se constató que la Educación Artística es un espacio potente para humanizar la tecnología, habilitando la reflexión crítica y la expresión sensible frente a problemáticas actuales como la autoimagen en contextos digitales. Los estudiantes del Profesorado lograron articular la teoría con la práctica, comprendiendo cómo los algoritmos y los discursos de redes sociales inciden en la percepción del cuerpo y cómo el arte puede ofrecer resistencias creativas y colectivas.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de dificultades. Una de las más significativas fue el nivel dispar de alfabetización digital entre los estudiantes, lo que exigió un acompañamiento diferenciado. También se identificaron tensiones en la integración de herramientas de IA, debido a la necesidad de problematizar tanto sus posibilidades creativas como los riesgos asociados a la reproducción de sesgos y estereotipos.

En cuanto a la transferibilidad, la experiencia mostró que el enfoque puede adaptarse a distintos niveles educativos, desde Nivel Inicial hasta Superior, ajustando las consignas y los recursos tecnológicos. Asimismo, el ABP y el aula invertida se demostraron metodologías versátiles que favorecen la autonomía, la reflexión y la producción colectiva.

De cara a las proyecciones, se destaca la necesidad de seguir profundizando en propuestas que integren arte, tecnología y pensamiento crítico, ampliando el repertorio de herramientas digitales y generando redes de trabajo entre docentes de diferentes áreas.

Finalmente, las implicancias para la práctica docente son claras: formar educadores capaces de abordar la autoimagen y la identidad digital desde una perspectiva ética, estética e inclusiva. Esto supone un compromiso con la diversidad, la equidad y la construcción de comunidades educativas más conscientes frente a los desafíos de la cultura digital contemporánea.

Se destaca, además, que el enfoque interdisciplinario y colaborativo permitió a los estudiantes experimentar prácticas de enseñanza que fortalecen competencias pedagógicas, expresivas y éticas, fundamentales para su futuro desempeño profesional. La inclusión de instancias de autoevaluación y coevaluación reforzó la metacognición y la construcción colectiva de saberes.

En definitiva, el trabajo confirma la relevancia de promover en la formación docente inicial propuestas que integren arte, tecnología y pensamiento crítico, con el fin de preparar educadores sensibles, reflexivos y creativos. Estos docentes serán capaces de acompañar a sus estudiantes en la construcción de una autoimagen positiva, consciente y plural, contribuyendo a una educación inclusiva y significativa en tiempos de cultura digital e IA.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *La evaluación como oportunidad. Cómo mejorar los aprendizajes de los alumnos*. Paidós.
- Autran, R. R. (2023). Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en inteligencia artificial. *Entretextos*, 15(39).
- Camilloni, A. (2007). *La enseñanza de las artes: Sentidos y posibilidades en la escuela*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo digital, lo educativo y lo social*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2017). *Coherencia: El derecho a liderar en la escuela*. Morata.
- Lozano-Mulet, P. (2025). *Sesgos algorítmicos desde una perspectiva interseccional: La necesidad de una alfabetización digital crítica en educación*. https://www.researchgate.net/publication/395262123_Sesgos_algoritmicos_desde_una_perspectiva_interseccional_La_necesidad_de_una_alfabetizacion_digital_critica_en_educacion
- Rondón-Morel, R., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Núñez, E., y Yépez-Salvatierra, P. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la formación docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 368–375. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Rivera Calle, F. M. (2019). *Aula invertida: Un modelo como alternativa de docencia en ingeniería*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos y perspectivas*. Noveduc. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153151864007/153151864007.pdf>
- Southwell, M. (2018). *Hacer posible la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria*. Paidós.
- UNESCO (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/04/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina.pdf>



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Galdame, Franco (2026). *Experiencias de Formación Situada en la Educación Técnico Profesional: Aportes Desde la Actualización Científico-Tecnológica y la Práctica Educativa*. PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Experiencias de Formación Situada en la Educación Técnico Profesional: Aportes Desde la Actualización Científico-Tecnológica y la Práctica Educativa



Por: Franco Galdame
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”

Resumen

Este artículo presenta y analiza una experiencia formativa desarrollada en el marco del trayecto formativo Actualización Científico-Tecnológica del Profesorado de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional del ISFDyT N°9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”. La propuesta se centró en el diseño, ejecución y socialización de proyectos institucionales situados, contruidos por estudiantes del tercer año, a partir de problemáticas reales de las instituciones donde se desempeñan. El proceso culminó con la presentación pública en el Foro de Educación Técnica “Téchne”, instancia académica que integra evaluación, divulgación y reflexión pedagógica. La experiencia se fundamenta en principios de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058, el enfoque por capacidades, el aprendizaje situado y metodologías activas orientadas al aprender-haciendo. El artículo revisa los fundamentos pedagógicos, metodológicos y normativos de la experiencia, analiza sus aportes a la formación docente técnica y ofrece conclusiones sobre su potencial para fortalecer la identidad profesional y la innovación en la Educación Técnico Profesional (ETP).

Palabras clave

Educación Técnico Profesional
Actualización científico-tecnológica
Proyectos institucionales
Enseñanza situada
Práctica Docente

Abstract

This article presents and analyzes a training initiative developed as part of the “Scientific and Technological Update for Secondary School Teachers in the Technical-Vocational Track” training program at ISFDyT N° 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce.” The initiative focused on the design, implementation, and dissemination of context-based institutional projects, developed by third-year students based on real-world challenges faced by the institutions where they work. The process culminated in a public presentation at the “Téchne” Technical Education Forum, an academic event that integrates assessment, dissemination, and pedagogical reflection. The experience is grounded in the principles

Keywords

Technical and Vocational Education
Scientific and Technological
Advances
Institutional Projects
Situating Learning
Teaching Practice.

of the Technical and Vocational Education Act No. 26,058, the competency-based approach, situated learning, and active methodologies oriented toward learning-by-doing. This article reviews the pedagogical, methodological, and regulatory foundations of the initiative, analyzes its contributions to technical teacher training, and offers conclusions regarding its potential to strengthen professional identity and innovation in Technical and Vocational Education (TVE).

Introducción

La formación docente en ETP enfrenta el desafío de articular la teoría con la práctica, integrando los avances científicos y tecnológicos en contextos educativos variados. El rol de la ETP es clave, ya que constituye un derecho que abarca la formación ética, ciudadana, humanística general, científica, técnica y tecnológica. La Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 (2005) establece que la ETP debe conjugar la formación científico-tecnológica con los valores del trabajo y la producción, fortaleciendo la formación integral de los docentes.

En este contexto, la formación debe garantizar la integración de saberes científicos, tecnológicos y pedagógicos, articulados con las prácticas profesionales y productivas del entorno socioeconómico. Estos requerimientos se vinculan estrechamente con la demanda del mercado laboral, que requiere trabajadores capaces de resolver problemas y tomar decisiones en situaciones diversas, adaptarse al cambio, reflexionar sobre la práctica y trabajar en equipo.

El presente artículo se propone sistematizar una experiencia desarrollada en el trayecto *Actualización Científico-Tecnológica* en articulación con la *Práctica III*, donde estudiantes de tercer año diseñaron e implementaron proyectos institucionales de intervención pedagógica, partiendo de problemáticas concretas detectadas en sus instituciones de trabajo. A través de estos procesos, se promovió una construcción situada del conocimiento, orientada al diseño de propuestas innovadoras con impacto en la comunidad educativa.

Fundamentación

Formar docentes para la ETP exige articular conocimientos pedagógicos, técnicos y contextuales en escenarios reales y complejos. Los cambios tecnológicos, las transformaciones del trabajo y la diversidad de trayectorias estudiantiles demandan nuevas formas de comprender la enseñanza técnica como práctica situada, reflexiva y ética (Hargreaves y Fullan, 2014). En este marco el Trayecto formativo *Actualización Científico-Tecnológica* busca la articulación de los avances científicos y tecnológicos con los procesos de enseñanza. Este trayecto no se limita a la mera incorporación de novedades técnicas, sino que es una oportunidad para revisar, resignificar y recrear la enseñanza técnica desde una clave pedagógica.

Desde esta perspectiva, el trayecto fomenta transitar distintas experiencias de capacitación externa en empresas privadas, ligadas al ámbito productivo y otras en instituciones educativas como el “Instituto Nacional de Educación Tecnológica” (INET) y la “Dirección de Educación Técnica y de Trabajo” dependiente de la DGE, con el objetivo final de la elaboración de proyectos institucionales, promoviendo la identificación de

problemas reales, el análisis de sus causas y el diseño de estrategias de abordaje. Esto se alinea con la visión de generar propuestas pedagógicas centradas en la innovación didáctica y la generación de propuestas institucionales con sentido formativo y comunitario, en sintonía con el rol activo de los docentes como diseñadores de propuestas educativas relevantes y significativas, en concordancia con Litwin (2008).

La ETP en sí misma, promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionados con desempeños profesionales, permitiendo conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. Este enfoque busca asegurar que la formación técnica garantice la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de competencias básicas, profesionales y sociales requeridas por una o varias ocupaciones en el ámbito económico-productivo (Ley N° 26.058/05).

Así, los proyectos institucionales elaborados por los estudiantes constituyen el núcleo estructurante de esta propuesta formativa. Su diseño y ejecución permitieron articular saberes pedagógicos, actualizaciones científico-tecnológicas y las demandas reales de los contextos escolares donde cada estudiante desarrolló sus prácticas docentes. En este sentido, los proyectos no fueron concebidos como ejercicios teóricos, sino como intervenciones situadas, ancladas en problemáticas concretas de instituciones técnicas y Centros de Capacitación para el Trabajo del departamento de San Rafael provincia de Mendoza.

Desde la perspectiva del aprendizaje por la acción, tal como lo plantea Hansen-Rojas (2000) y los enfoques contemporáneos del aprender-haciendo, los estudiantes pudieron enfrentarse a situaciones de enseñanza que exigieron análisis, toma de decisiones, trabajo colaborativo y reflexión continua sobre la propia práctica. Los proyectos desarrollados que abarcaron: huertas escolares en contexto de privación de libertad, soberanía alimentaria, propuestas apícolas, laboratorios de innovación con IA, espacios para la formación eléctrica, impresión 3D, entre otros; dieron cuenta de esa vinculación directa entre teoría y práctica y del valor de la acción como instancia formativa significativa.

Asimismo, estos trabajos se enmarcaron en las obligaciones, finalidades y principios establecidos por la mencionada Ley, que define a la ETP como un derecho y como una modalidad orientada a la formación de capacidades profesionales, científico-tecnológicas y socio-productivas. Entre sus objetivos, la norma establece:

- Promover una formación científico-tecnológica actualizada y pertinente.
- Articular la educación con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.
- Garantizar procesos sistemáticos y prolongados de formación, basados en el desarrollo de capacidades profesionales.
- Impulsar modelos innovadores de gestión institucional, integración de tecnologías y evaluación continua.

De esta manera, la formación docente se desarrolló alineada tanto a los marcos normativos vigentes como a la dinámica real de las instituciones técnicas, generando

experiencias con sentido pedagógico y valor institucional.

En este sentido, desde un enfoque didáctico, los proyectos se configuraron como puentes entre los saberes de la actualización científico-tecnológica y las necesidades educativas específicas de las instituciones. A su vez, la heterogeneidad de los proyectos reflejó la diversidad intrínseca de la modalidad técnica: ruralidades productivas, escuelas urbanas con talleres especializados, instituciones agropecuarias, entornos de diseño edilicio o espacios de robótica.

Las temáticas seleccionadas por los estudiantes se alinearon con los campos disciplinares presentes en las instituciones de educación técnica, pero además integraron componentes socioambientales, digitales y comunitarios, en consonancia con las demandas actuales de la ETP.

Entre los principales proyectos se destacaron:

- Apicultura sostenible, enfocada en la relación entre la biodiversidad, la producción agroecológica y el aprendizaje científico-técnico basado en prácticas.
- Huertas y soberanía alimentaria, donde los estudiantes articularon educación ambiental, trabajo comunitario y tecnologías de cultivo sustentables.
- Inteligencia Artificial en la ETP, centrado en el análisis crítico de herramientas digitales, su potencial pedagógico, sus límites éticos y las habilidades docentes necesarias para integrarlas.
- Emprendimientos eléctricos, con propuestas orientadas a fortalecer el perfil profesional del egresado técnico, mediante prácticas de instalación, mantenimiento y diseño de servicios eléctricos.
- Proyectos interdisciplinarios de diseño y producción, como impresión 3D, sistemas de riego automatizado, uso de energías renovables y construcciones orientadas a necesidades reales de la comunidad.

Una de las fortalezas metodológicas de esta propuesta fue que los estudiantes del profesorado desarrollaron proyectos dentro de las instituciones donde ya se desempeñan laboralmente, lo que permitió:

- Identificar problemas reales y no supuestos.
- Articular saberes de diferentes especialidades técnicas.
- Comprender cómo operan las condiciones institucionales (equipamiento, normativas, tiempos pedagógicos, cultura escolar).
- Vincular las propuestas con actores concretos: directivos, docentes técnicos, estudiantes, familias y sector productivo local.

Este enfoque situado responde a lo planteado por la ETP contemporánea: formar docentes capaces de leer críticamente su contexto, comprender el entramado escuela-comunidad-producción y diseñar propuestas que aporten a la mejora de las trayectorias escolares y al desarrollo socio-productivo.

Proyectos interdisciplinarios y aprendizaje en servicio

Muchas propuestas incorporaron estrategias de *aprendizaje en servicio*, donde la

producción escolar se orientó a resolver necesidades comunitarias: creación de invernaderos sociales, huertas comunitarias, dispositivos de riego, capacitación en electricidad para organizaciones locales, entre otros. Esto permitió que los estudiantes del profesorado experimentaran la potencia del trabajo técnico al servicio del bien común y comprendieran su rol como agentes de transformación social, dimensión clave de la identidad docente técnico profesional.

Integración de tecnologías digitales y actualización científico-tecnológica

Siguiendo los propósitos del Espacio Curricular Actualización Científico-Tecnológica, los proyectos incluyeron:

- Uso de Inteligencia Artificial.
- Plataformas colaborativas.
- Modelado 3D.
- Producción audiovisual.
- Recursos digitales interactivos.
- Dispositivos de monitoreo y sensorización.

La inclusión de estas herramientas no fue instrumental: cada estudiante justificó pedagógicamente la selección y reflexionó sobre su impacto en la enseñanza técnica, siguiendo la premisa de que no basta con “uso de tecnología”, sino que se requiere criterio didáctico, ética profesional y mirada crítica.

La Metodología de Proyectos como Aprendizaje por la Acción

El trabajo con los estudiantes se organizó en torno a la elaboración de proyectos institucionales grupales, integrando una perspectiva situada y reflexiva. Esta metodología didáctica es altamente coherente con el enfoque de Aprendizaje por la Acción (APA), que se define como un aprendizaje integral, autoplanificado y autoorganizado, activo y orientado hacia un objetivo, que implica a todo el ser humano.

El APA utiliza la metodología de proyectos como una estrategia para que alumnos y aprendices planifiquen, organicen, ejecuten, presenten y evalúen de forma autónoma acciones orientadas a un objetivo. Este proceso implica que los estudiantes ejercitan y aprenden interactuando con los objetos de aprendizaje, solucionando problemas identificados y construyendo conocimientos para su solución.

De este modo, el proceso seguido por los estudiantes de *Actualización Científico-Tecnológica* se estructura en fases que refleja la metodología de proyectos:

1. Diagnóstico y Reflexión (Identificación de Problemas): Cada grupo partió de un diagnóstico institucional, detectando necesidades, tensiones o desafíos vinculados con la enseñanza técnica. Esta fase es crucial, se comienza con la reflexión y el análisis crítico de la realidad.
2. Planificación y Diseño: Sobre la base del diagnóstico, se definió una problemática y se elaboró una propuesta de intervención que integrara saberes técnicos específicos y actualizados. El APA se inicia a partir de un complejo proceso cognoscitivo de planificación de una acción sistémica.

3. Ejecución y Producción: Durante el desarrollo, se promovió el uso de recursos digitales, la producción de materiales en diversos formatos (videos, infografías) y la elaboración de instrumentos de evaluación. La propuesta requiere que el alumno sea un sujeto activo del proceso.
4. Análisis y Evaluación: El proceso incluyó instancias de tutoría, socialización entre pares y revisiones progresivas. Se incorpora una fase de evaluación y análisis de resultados para determinar si el problema fue comprendido y "solucionado" en todas sus dimensiones.

El APA busca superar la mera presentación de información para abordar situaciones inciertas o nuevos problemas, lo cual es fundamental para la enseñanza de competencias laborales, ya que estas implican la capacidad de resolver problemas en circunstancias reales que conllevan incertidumbre.

Descripción y Análisis de Experiencias Relevantes

Los proyectos desarrollados demostraron la capacidad de los futuros docentes para generar propuestas que integran tecnología, sostenibilidad y empleabilidad; fortaleciendo sus capacidades y perfiles profesionales enmarcados en los Marcos Referenciales de la ETP. Estos proyectos reflejan la diversidad de contextos y desafíos de la ETP en Mendoza.

- **Uso de la Inteligencia Artificial en espacios de la ETP:** Este proyecto propone diseñar e implementar un plan institucional de integración progresiva de herramientas de IA en los espacios de la modalidad de electromecánica de la Escuela N°4-117 “Ejército de los Andes”, de modo que docentes y alumnos adquieran competencias digitales, pensamiento crítico y creatividad, que ayuden a formar su aprendizaje continuo. A través de una estrategia ética y pedagógica, se busca personalizar el aprendizaje, automatizar procesos rutinarios y fomentar proyectos innovadores, preparando a los futuros técnicos para actuar con autonomía y eficiencia frente a los retos tecnológicos de la actualidad. 
- **Apicultura sostenible y sustentable:** Este proyecto surge con el propósito de implementar un sistema de producción apícola en la Escuela N°4-197 Julio C. Gatica, orientado a la obtención de productos de la colmena (como miel, jalea real, cera, polen y propóleos) aplicando Buenas Prácticas de Manufactura (BPM). A través de este enfoque, se busca no solo desarrollar habilidades técnicas en los estudiantes, sino también generar conciencia sobre la importancia de las abejas en la biodiversidad, la seguridad alimentaria y el desarrollo sustentable. 
- **Huertos comunitarios y Aprendizaje en Servicio:** El proyecto tiene como objetivo establecer un programa colaborativo (ApS) de compostaje entre la Escuela 4-006 Pascual Iaccarini y el Nivel Inicial salas de 3, 4,5 años del P-233 Colegio Redentor, promoviendo la educación ambiental, la participación intergeneracional y la valorización de los residuos orgánicos como recurso para el cultivo sostenible. 

- **Alimentación desde la Raíz:** El proyecto "Alimentación desde la Raíz" es una iniciativa innovadora interdisciplinaria que busca promover hábitos de alimentación saludable en el contexto de la educación técnica. Este programa se centra en utilizar los recursos y productos que la propia escuela produce, integrando la educación alimentaria con la formación técnica de los estudiantes.



- **Proyecto Formación integral para el emprendimiento en servicios eléctricos:** Este proyecto se centró en mejorar la preparación de egresados de electricidad para el mundo del trabajo, incluyendo talleres de armado de presupuestos y generación de portfolios profesionales. Este enfoque enfatiza la integración entre contenidos técnicos, habilidades blandas y estrategias de empleabilidad, aspectos centrales para el concepto de competencia laboral promovido por la OIT.



- **Sistema Hidropónico para la Inclusión Social y Educativa:** El proyecto propone instalar un sistema hidropónico con materiales reutilizados en la Colonia Penal de San Rafael, Mendoza. Busca capacitar a personas privadas de su libertad en producción sustentable como herramienta educativa, terapéutica y de inclusión social.

El Foro Téchne Como Instancia de Cierre, Evaluación, Socialización y Divulgación Académica

El cierre de la experiencia en el Foro Académico de Educación Técnica "Téchne" representó una instancia clave de evaluación formativa, reflexión colectiva y circulación de saberes. El evento, enmarcado en los Espacios Curriculares *Práctica III* y *Actualización Científico-Tecnológica*, reunió a docentes en ejercicio, directivos, equipos técnicos y estudiantes avanzados de la Modalidad Técnico Profesional. Su diseño concibe el foro como un espacio dialógico, de co-construcción epistemológica y de participación profesional activa.



Figura 1

Estudiantes del Profesorado de la Modalidad Técnico Profesional exponiendo su Proyecto en el Foro Téchne



La participación de los estudiantes mediante exposiciones orales y posters académicos permitió desarrollar competencias vinculadas con la comunicación técnico-pedagógica, la argumentación, el análisis crítico y la integración de marcos teóricos. Esta socialización se sustentó en criterios de evaluación auténtica, donde los participantes debieron justificar decisiones pedagógicas, contextualizar problemáticas, presentar evidencias y responder preguntas del público presente.

Téchne se consolidó como una instancia integradora donde se valoró no solo el producto final, sino los procesos de diseño, análisis institucional, fundamentación teórica, implementación parcial o total del proyecto y reflexión pedagógica. Siguiendo a Hansen-Rojas (2008), esta modalidad de evaluación reconoce el valor del aprendizaje basado en proyectos y la documentación de experiencias como fuentes legítimas de producción de conocimiento profesional docente.

Figura 2

Estudiante del Profesorado de la modalidad Técnico Profesional exponiendo su proyecto en el Foro Téchné



El foro funcionó, además, como un “dispositivo de evaluación continua” (Kutugata Estrada, 2016) que trasciende la lógica tradicional de examen para promover una evaluación situada, colaborativa y significativa. La inclusión de un entorno virtual asincrónico amplió las posibilidades de participación, permitiendo construir una caja de herramientas digital que recuperó estrategias, recursos, normativas y propuestas didácticas emergentes del encuentro.

Finalmente, el cierre en el Foro Téchné contribuyó a posicionar a los estudiantes como productores de conocimiento pedagógico en la modalidad técnica, visibilizando sus experiencias en un espacio académico legitimado y favoreciendo la creación de redes profesionales entre instituciones técnicas de la región.

Figura 3

Estudiantes y profesores del Profesorado de la Modalidad Técnico Profesional finalizando el Foro Téchné



Conclusiones de los Estudiantes

La presentación pública de los proyectos en el Foro Téchné constituyó para los estudiantes un momento de síntesis y reconocimiento del propio recorrido formativo. Al ser consultados sobre sus experiencias, los participantes coincidieron en señalar que el proceso de diseño e implementación de proyectos institucionales les permitió integrar saberes que, hasta entonces, habían transitado de manera fragmentada.

Asimismo, varios estudiantes destacaron que partir de problemáticas reales de sus propias instituciones, transformó cualitativamente su modo de pensar la enseñanza: *"Trabajar sobre algo que nos pasa todos los días en la escuela le dio otro sentido a lo que veníamos aprendiendo"*, expresó uno de los estudiantes. Esta percepción refuerza el valor del enfoque situado como estrategia de formación docente.

En relación con el trabajo colaborativo, los estudiantes valoraron especialmente la posibilidad de aprender de experiencias de colegas de otras especialidades técnicas. La heterogeneidad de los proyectos, que abarcó desde apicultura sostenible hasta inteligencia artificial, pasando por sistemas hidropónicos en contextos de privación de libertad, enriqueció la mirada sobre la diversidad de la ETP y amplió la comprensión del rol docente más allá de la propia especialidad.

La instancia de exposición oral ante un público académico fue identificada por gran parte del grupo como desafiante y a la vez, altamente formativa. Los estudiantes señalaron que preparar la defensa del proyecto les exigió profundizar en los fundamentos teóricos, anticipar preguntas críticas y comunicar con claridad decisiones pedagógicas complejas. En palabras de una estudiante del área agropecuaria: *"Tener que explicarle a otros por qué elegimos ese enfoque nos obligó a entender de verdad lo que habíamos hecho"*.

Además, los participantes reflexionaron sobre el impacto de la experiencia en su identidad profesional docente. Muchos reconocieron que atravesar el proceso completo —desde el diagnóstico institucional hasta la socialización pública— los posicionó de

manera diferente frente a su práctica cotidiana, fortaleciendo la confianza en su capacidad para diseñar propuestas innovadoras y pertinentes. La vinculación con el entorno productivo, comunitario y tecnológico fue percibida como un aspecto central que la formación docente técnica no puede soslayar.

Finalmente, los estudiantes coincidieron en que el Foro Téchné no fue un cierre sino un punto de partida: la socialización de los proyectos generó nuevas preguntas, abrió posibilidades de colaboración entre instituciones y renovó el compromiso con una educación técnica reflexiva, actualizada y al servicio de las comunidades donde trabajan.

Reflexiones Finales

La experiencia en el espacio *Actualización Científico-Tecnológica* consolida la idea de que la formación docente debe basarse en una actualización científico-tecnológica situada, con anclaje en las prácticas reales. El desarrollo de proyectos institucionales permitió a los estudiantes ejercer un rol activo, poniendo en juego sus saberes técnicos y pedagógicos y diseñando intervenciones con potencial transformador.

El enfoque metodológico basado en proyectos, altamente compatible con el Aprendizaje por la Acción, es clave para formar al sujeto competente. Un sujeto competente sabe hacer su trabajo con precisión y autonomía, y es capaz de resolver situaciones inciertas poniendo en juego sus recursos. La escuela puede enseñar las capacidades que facilitan el desarrollo de competencias, pero es fundamental que la formación incluya prácticas en situación laboral que promuevan la integración de saberes y la reflexión sobre la práctica.

De este modo, el espacio *Actualización Científico-Tecnológica* se consolida como un componente estratégico, ya que favorece la integración entre teoría, práctica y territorio. Esto responde directamente a las demandas de los sistemas de formación profesional, donde la adquisición de competencias funcionales y extrafuncionales, además de capacidades transversales, se logra mejor en el contexto concreto de la acción y las condiciones reales del mundo del trabajo.

Finalmente, al favorecer la innovación didáctica, el uso de tecnologías emergentes y la reflexión crítica, esta experiencia contribuye a que la escuela técnica esté en constante diálogo con el entorno social y productivo, un objetivo central de la Ley de ETP. El éxito de estas propuestas formativas reside en la capacidad de crear las condiciones para que los futuros docentes incorporen herramientas metodológicas y enfoques innovadores, transformando el aprendizaje en una construcción colectiva mediada por la experiencia y la interacción con otros, tal como se promueve en el constructivismo social.

Referencias

- Hansen Rojas, G. (2000). *Aprendizaje por la acción-Un principio pedagógico para la educación general y la formación técnico-profesional*. GTZ.
- Hansen Rojas, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Perfiles Educativos.

- Hargreaves y Fullan. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Ed. Morata.
- Kutugata Estrada, A. (2016). *Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en Educación Superior*. Apertura.
- Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058. (2005)*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Litwin, E. (2008). *La formación docente. Entre la teoría y la práctica*. Paidós.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Maltos, María José (2026). *Control de Emociones en la Educación y su Impacto en el Rendimiento Académico*. PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Control de Emociones en la Educación y su Impacto en el Rendimiento Académico



Por: María José Preciado Maltos
Universidad Americana del Noreste

Resumen

El control de las emociones en la educación es un elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, impactando directamente en su rendimiento académico y bienestar socioemocional. La inteligencia emocional permite reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, favoreciendo la concentración, la memoria, la resolución de problemas y las relaciones interpersonales. La educación emocional, respaldada por la neurociencia educativa, integra estrategias para la regulación emocional autónoma y guiada, considerando el papel del docente como mediador del aprendizaje y el clima emocional del aula (classroom emotional climate CEC). Así, ambientes escolares positivos potencian el aprendizaje significativo, la motivación y la convivencia, consolidando la formación de individuos autónomos, resilientes y capaces de enfrentar desafíos académicos, sociales, laborales, personales, siempre con responsabilidad, empatía y conciencia crítica.

Palabras clave

Inteligencia emocional
Docente
Educación Socioemocional
Clima Emocional del Aula
Neurociencia Educativa

Abstract

The control of emotions in education is a fundamental element for the comprehensive development of students, directly impacting their academic performance and socioemotional well-being. Emotional intelligence allows individuals to recognize, understand, and regulate their own emotions as well as those of others, enhancing concentration, memory, problem-solving, and interpersonal relationships. Emotional education, supported by educational neuroscience, integrates strategies for both autonomous and guided emotional regulation, considering the teacher's role as a mediator of learning and the classroom emotional climate (CEC). In this way, positive school environments enhance meaningful learning, motivation, and social coexistence, fostering the development of autonomous, resilient, individuals capable of facing academic, social, professional, and personal challenges with responsibility, empathy, and critical awareness.

Keywords

Emotional Intelligence
Teacher
Socioemotional Education
Emotional Climate of the Classroom
Educational Neuroscience

Introducción

El control de las emociones dentro del aula se ha convertido en uno de los factores más importantes para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. En la actuali-

lidad, la educación ya no se centra solo en el adquirir conocimiento o información, sino que busca la formación integral de individuos capaces de comprender y gestionar sus emociones, así como también el relacionarse con los demás de manera positiva, efectiva y sobre todo desenvolverse con éxito en diferentes contextos de la vida cotidiana.

En este sentido, la inteligencia emocional surge como competencia esencial dentro de la formación integral, pues permite a los alumnos no solo reconocer sus propios sentimientos, sino también interpretarlos, regularlos y utilizarlos de manera constructiva para favorecer el alcance de sus objetivos personales y académicos.

No basta con que los estudiantes identifiquen sus emociones; es de igual forma necesario que aprendan a manejarlas de forma adecuada. La incapacidad de controlar emociones como la frustración, la ansiedad o la ira puede generar barreras significativas en el proceso de aprendizaje, afectando la concentración, la memoria y la capacidad de resolver problemas.

Además, el desequilibrio emocional repercute en las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, limitando la colaboración, la empatía y la comunicación efectiva entre compañeros y docentes. Por ello, promover la inteligencia emocional en los estudiantes se presenta como una estrategia indispensable para potenciar su rendimiento académico y su desarrollo socioemocional.

El fomento de estas habilidades contribuye a que los alumnos puedan enfrentar los desafíos del día a día con mayor seguridad y resiliencia, fortaleciendo su autoestima y su capacidad para tomar decisiones responsables. Asimismo, la educación socioemocional prepara a los individuos para adaptarse a situaciones cambiantes, a gestionar el estrés e identificar y establecer relaciones más saludables y productivas, tanto dentro como fuera del aula.

En consecuencia, integrar el desarrollo de la inteligencia emocional en los procesos educativos no solo mejora el desempeño académico, sino que también sienta las bases para la formación de individuos equilibrados, conscientes de sí mismos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

Desarrollo

Las emociones son respuestas automáticas tanto psicológicas como fisiológicas que surgen ante la exposición a algún estímulo ya sea interno o externo. Son manifestadas a través del cuerpo por medio del pulso cardíaco, la respiración, el cambio de postura, los gestos faciales o incluso algún tipo de ruido o sonido vocal. Las emociones son cambios fisiológicos, cognitivos y motores que surgen de valorar inconscientemente o conscientemente el contexto en el que se encuentra el individuo (Blanco, 2019a). Por lo tanto, las emociones cumplen una función adaptativa esencial, ya que permiten al individuo reaccionar, ya sea bien o mal, ante las diferentes situaciones que se presenten en su entorno.

Las emociones pueden estar clasificadas en dos tipos: las emociones primarias y secundarias; estas se diferencian en su complejidad de ser asimiladas. Las emociones primarias son las que adquirimos de manera innata y hacen presencia en los primeros meses de vida. Las emociones primarias se tratan de un universo de acciones complejas,

automáticas, evolutivas y que son ejecutadas por el cuerpo (Blanco, 2019b). A diferencia de las emociones secundarias, estas aparecen mientras el individuo va creciendo y va adquiriendo mayor consciencia sobre su entorno y de sí mismo. Por ello, se puede entender que las emociones secundarias son el resultado de la mezcla de las primarias y el ámbito social en el que se desarrolla la persona.

En el caso de los sentimientos, estos son estados fisiológicos o cognitivos de mayor duración y mucho más profundos que las emociones, representando la consciencia de lo que el individuo analiza o reflexiona sobre sus emociones. Como dijo Canales (2019, p. 3) “Los sentimientos están también vinculados a una sensación corporal generada por una activación nerviosa, [...] se centra en la reelaboración de las imágenes, las experiencias, los hechos y los pensamientos que alimentan y sostienen una emoción”. De modo que, los sentimientos implican un procesamiento emocional y cognitivo más elevado. Al tener mayor duración influyen de forma significativa en el comportamiento y en la toma de decisiones del individuo.

A partir del reconocer nuestras emociones y sentimientos, es posible desarrollar la inteligencia emocional, que se entiende como la habilidad de identificar, comprender y manejar nuestras emociones. También la inteligencia emocional consiste en valorar las emociones, así como regularlas y expresarlas de forma pertinente en el momento adecuado (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008a). Posterior a esto se le da importancia a la educación emocional, planificando y estructurando programas educativos que promuevan las respuestas acertadas ante las situaciones emocionales presentadas.

Se considera también a la educación emocional como un complemento cognitivo y una herramienta de suma importancia en la prevención de problemáticas sociales (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008b). Por lo tanto, se le debe dar la importancia necesaria para que sea integrada en los procesos educativos, asegurando así que los estudiantes tengan la habilidad de enfrentar de manera adecuada los desafíos académicos y sociales, mejorando la resiliencia ante los retos, la responsabilidad y la toma de decisiones.

En la actualidad, la crisis de valores y el aumento de conductas problemáticas en los estudiantes deja en evidencia la necesidad de educación emocional y ética dentro del sistema educativo. La presencia de violencia, intolerancia y falta de motivación no solo habla de un individuo solo, sino también de las carencias de formación integral que se ofrece en la escuela (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008c).

De esta manera, el docente debe asumir el rol activo como guía emocional, también se evidencia la necesidad de que el sistema educativo replantee sus objetivos, implementando estrategias para desarrollar competencias socioemocionales a favor de la promoción de la empatía, la disciplina y la convivencia sana dentro y fuera del aula.

La educación como respuesta a estas demandas sociales, plantea cuatro pilares fundamentales en el desarrollo del individuo (UNESCO, 1996):

1. Aprender a conocer (enfoque cognitivo): Dicho pilar se centra en el adquirir conocimientos y habilidades cognitivas. No solo aprender información, sino darle importancia al desarrollo de la capacidad de pensar críticamente, comprender, analizar y

relacionar ideas; esto con el objetivo de que el individuo forme su propio criterio.

2. Aprender a hacer (enfoque práctico): Se refiere a la aplicación en hechos de los conocimientos adquiridos; se plantea la necesidad no solo de saber, si no de saber actuar; este pilar quiere preparar al individuo para desempeñarse en la vida laboral y con competencias como el saber adaptarse a cambios y el contribuir efectivamente.
3. Aprender a convivir (enfoque social): Se enfatiza la importancia de las relaciones humanas, la cooperación y el trabajo en equipo. Se deben enseñar valores como empatía, tolerancia, respeto, solidaridad. Saber convivir implica el respetar que todos somos diferentes, con culturas diferentes y con entornos sociales diferentes.
4. Aprender a ser (enfoque personal): Este pilar se centra en el desarrollo individual, en el que los aspectos cognitivos, emocionales, éticos y espirituales se trabajan en conjunto. Este pilar está conectado con la inteligencia emocional y la educación en los valores.

Como vimos anteriormente el pilar “aprender a ser”, consiste en el individuo como ser autónomo, consciente de sí mismo y con capacidad de tomar decisiones para su beneficio, lo cual está estrechamente relacionado con la autorregulación emocional. Se requiere que el individuo reconozca y gestione sus propias emociones por esto es importante conocer a qué hace referencia la autorregulación emocional.

La autorregulación emocional autónoma se trata de manejar adecuadamente nuestras emociones y sentimientos, afrontar y recuperarnos de las situaciones negativas, como también sacarles provecho a las buenas emociones. El autocontrol es la capacidad del individuo de ser responsable, esforzado y ordenado.

Como así también, el control de la impulsividad, la fuerza de voluntad, la autodisciplina, la autocrítica y la autorregulación también forman parte del autocontrol (Moffitt et al., 2011). Por lo tanto, se entiende como la capacidad consciente de modular las conductas o las respuestas a diversas situaciones, terminando así en una autorregulación plenamente cognitiva.

Desde un punto de vista pedagógico la autorregulación emocional en conjunto con la neurociencia educativa se sustenta de estructuras cerebrales tales como la amígdala, la corteza prefrontal y el hipocampo, ayudando a la regulación de respuestas emocionales facilitando la adaptación, la atención y la motivación para llegar al bienestar emocional. Como menciona Flores Díaz et al. (2025a, p. 4) “Los procesos de aprendizaje no ocurren en un vacío sino en un sistema nervioso en desarrollo, influido tanto por factores genéticos como ambientales, emocionales y culturales”. De esta manera, cualquier persona que quiera entenderse a sí misma e incluso ayudar a otro a regular sus emociones deberá conocer que estructuras están involucradas y de qué forma intervienen.

Para comprender el proceso de autorregulación, se debe conocer las estructuras encargadas de regular la actividad emocional. El sistema límbico tiene una participación específica en las emociones, la conducta, la energía y la memoria (Snell, 2019). Algunas de sus partes encargadas en estos procesos son: amígdalas (ubicada en el lóbulo temporal medial, ayuda a detectar estímulos emocionales relacionados con el temor o el miedo, además participa en la hora de formar recuerdos emocionales); cíngulo o giro cingulado

(se encuentra entre los hemisferios cerebrales, rodeando al cuerpo calloso, tiene como función evaluar la valencia emocional, es decir si una emoción es positiva o negativa, por lo tanto es esencial para la toma de decisiones); hipocampo (extendido a través del cuerno inferior del ventrículo lateral, se encarga de recordar contexto o significado de las emociones ya experimentadas, además que está relacionado con la memoria reciente y el aprendizaje). Como dice Flores Díaz et al. (2025b, pp. 5, 6) “No se trata de reducir la enseñanza a escáneres cerebrales [...] si no de nutrir la educación con conocimientos rigurosos sobre el funcionamiento cerebral sin perder de vista la dimensión ética, cultural y política de enseñanza”.

Tabla 1. Comparación de enfoques teóricos sobre la neurociencia educativa y su aplicación al aprendizaje

<i>Enfoque</i>	<i>Fundamento conceptual</i>	<i>Aportes al aprendizaje escolar</i>	<i>Implicaciones pedagógicas clave</i>
<i>Neurociencia cognitiva</i>	Se enfoca en los mecanismos neuronales subyacentes al pensamiento, atención y memoria.	Explica cómo se procesa y almacena la información en el cerebro.	Diseñar estrategias que favorezcan la memoria de trabajo y la atención sostenida.
<i>Neuro-educación emocional</i>	Relación directa entre emoción y cognición (Mora 2017).	Muestra cómo las emociones activan o bloquean el aprendizaje.	Crear ambientes seguros afectivos y de contención emocional.
<i>Constructivismo neuro-educativo</i>	Basado en la interacción activa del sujeto con el entorno y la plasticidad cerebral.	Fomenta aprendizajes significativos y la autonomía cognitiva.	Favorecer metodologías activas y centradas en el Estudiante.
<i>Neuro-ética educativa</i>	Articula ciencia y valores pedagógicos; evita reduccionismos.	Promueve una comprensión crítica de los hallazgos neuro-científicos.	Reflexionar sobre el uso ético del conocimiento del cerebro en el aula.
<i>Neuro-didáctica aplicada</i>	Aplicación concreta de principios neurocientíficos en estrategias didácticas.	Mejorar la efectividad de métodos de enseñanza basados en evidencia cerebral.	Diseñar clases multisensoriales, con pausas activas, repaso cíclico y aprendizajes integradores.

Nota: Retomado de (Flores Díaz et al., 2025c).

La neurociencia reconoce que las emociones influyen en el rendimiento y aprendizaje cognitivo del individuo en el aula. Por ello, el clima emocional (Reyes et al., 2012a) del salón de clases se vuelve un potenciador positivo o negativo de estas capacidades cognitivas dependiendo de las experiencias afectivas vividas dentro de él. El CEC hace referencia al vínculo afectivo que se crea durante el proceso de enseñanza entre alumno-profesor o alumno-alumno, resulta un factor clave para la efectividad del aprendizaje ya que favorece un ambiente de respeto, confianza y seguridad mutua.

Las aulas que cuentan con un CEC alto se caracterizan por tener: docentes sensibles a las necesidades del alumno, relaciones alentadoras y docentes que implementan estrategias para facilitar al alumno el aprendizaje. Por el contrario, en las aulas con clima emocional negativo (bajo CEC) los integrantes no tienen conexión emocional, suelen ignorarse, los docentes no implementan actividades para ampliar las capacidades cognitivas del alumno y se genera un ambiente de confusión, incomodidad y aburrimiento. Por otro lado, en las aulas con clima emocional neutro, los estudiantes pueden llegar a cooperar y compartir con sus compañeros y docentes, pero en ocasiones se siente un ambiente insensible e inseguro al no saber de qué forma interactuar con ellos.

En resumen, Reyes et al. (2012b, p. 701) sugiere que “Cuando los docentes crean un sentido de comunidad, responden a las necesidades de los estudiantes y fomentan relaciones positivas [...] el éxito académico tiende a incrementarse, posiblemente porque los alumnos se sienten más comprometidos y entusiasmados con el aprendizaje”.

Ya vimos que el CEC es determinante para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, ya que dentro de un ambiente positivo resulta más fácil implementar procesos de regulación emocional guiada. En estos entornos el docente cumple con un papel de mentor u orientador, encaminando hacia las conductas emocionales adecuadas.

El manual de manejo de emociones (UNICEF, 2024) nos muestra diversas prácticas con las que el docente puede promover y guiar la regulación emocional:

1. Practicar y promover la regulación de emociones: respiración, meditación, pausas reflexivas, modelado de emociones por parte del docente.
2. Lenguaje emocional: enseñar a los estudiantes a nombrar y expresar sus emociones.
3. Identificación de emociones en contextos reales: vincular aprendizajes con experiencias cotidianas.
4. Aplicación de estrategias de regulación: técnicas de respiración, cuestionamiento de pensamientos negativos, diario emocional, actividades físicas y artísticas.
5. Plan personal de autorregulación: establecer objetivos para afrontar emociones difíciles con pasos concretos.
6. Aprendizaje reflexivo: debates, juegos de roles, escritura de historias con emociones, creación de materiales educativos.
7. Evaluación sin calificación: autoevaluación formativa enfocada en la mejora emocional y académica.

En este sentido, al replantearse el sistema educativo y la necesidad de implementar estrategias que el docente debe compartir con el alumno, se replantea el rol del docente

también, ya que no solo funge como proveedor de conocimiento, sino que se constituye en un guía o modelador de emociones en el aula.

La implicación pedagógica del rol docente en la educación resulta profunda y transformadora, ya que demanda no solo una visión integral del proceso de enseñanza, sino que a su vez se debe reestructurar al mismo y a las herramientas para que se lleve a cabo satisfactoriamente. Por ello, se ve al profesor como un agente de cambio, capaz de integrar estrategias que promuevan el desarrollo académico y afectivo del estudiante.

De esta forma la educación emocional deja de ser un complemento para convertirse en un pilar pedagógico, que fortalece la convivencia escolar, mejora el rendimiento académico y potencia el bienestar integral de toda la comunidad educativa.

Conclusión

Este trabajo se abordó desde la importancia de las emociones en el proceso educativo, entendiendo su naturaleza, su origen y relación con los sentimientos, la inteligencia emocional y la regulación emocional (tanto autónoma como guiada). Además, se destacaron los aportes de la neurociencia educativa para aprender los orígenes estructurales cerebrales que provocan e intervienen en la gestión emocional, así como el impacto del CEC y el rol del docente como mediador del bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

La conclusión principal es que la integración de la educación emocional en la práctica pedagógica favorece un aprendizaje más integral, en el que lo cognitivo y lo afectivo se unen y complementan. La comprensión de los procesos emocionales y su regulación favorece la atención, motivación y convivencia, mientras que el docente en su función de guía, se convierte en agente clave de cambio para construir a un ambiente escolar seguro y activo.

En síntesis, es fundamental promover la formación del docente en competencias emocionales y neuro-educativas, de manera que la educación emocional forme parte del sistema educativo como algo obligatorio. De este modo, se logrará formar estudiantes emocionalmente equilibrados, persistentes y capaces de afrontar los desafíos emocionales, laborales, sociales y personales con empatía, conciencia y responsabilidad social.

Referencias

- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2, 8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Canales, A. B. (2019). *La emoción y sus componentes* (Ana Blanco Canales). Grupo Leide. <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-Laemoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Secretaría de Educación Pública (2024). *Manual de manejo de emociones* (Edición 2024). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejode-emociones-VF_18abril2024.pdf

- Flores Díaz, J. O., Peñafiel Vintimilla, T. E., Bonilla Hernández, P. L., Jaramillo Sarango, M. F., Peña Ramírez, L. G., & Yanzapanta Sisalema, M. C. (2025). Neurociencia educativa como fundamento para optimizar los procesos cognitivos y emocionales en el aula. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(2), 39–54. <https://doi.org/10.70577/b0zcdv20>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Snell, R. S. (2019). *Neuroanatomía clínica*. Editorial Medica Panamericana.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:
Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Gonzalez, Fernanda Irene (2026). *Aproximación a las Representaciones Sociales Sobre la Lectura Crítica en Estudiantes y Docentes de Carreras de Formación Docente. El Caso del Instituto 9-003 de San Rafael, Mendoza.* PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Aproximación a las Representaciones Sociales Sobre la Lectura Crítica en Estudiantes y Docentes de Carreras de Formación Docente. El Caso del Instituto 9-003 de San Rafael, Mendoza.

Por: Fernanda Irene Gonzalez
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”

Introducción

Esta investigación se desarrolló en el marco de la Unidad Curricular Teoría y Didáctica de la Lectura. Desde este campo disciplinar, en la actualidad se evidencia la existencia de tres formas de entender el concepto y la práctica de la lectura crítica: un enfoque tradicional, relacionado con teorías filosóficas y con una impronta moralizante; un enfoque cognitivo, vinculado a la noción de “etapas” de la comprensión lectora; y un enfoque sociocultural, que concibe la lectura como una práctica social y cultural (también conocido en el ámbito anglosajón como “literacidad crítica”).

En este trabajo, la lectura crítica se define no como una “etapa” o un “momento de la lectura”, sino como una forma de abordar los textos de manera integral, en la que confluyen habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Esta perspectiva supone que los discursos son construcciones históricas e ideológicas. Asimismo, se entiende que su propósito es el desarrollo de una conciencia crítica que permita comprender y cuestionar las relaciones de poder implícitas en el lenguaje.

Por otra parte, la investigación también se encuadró en el marco de la teoría de las representaciones sociales (RS), proveniente de la Psicología Social. Esta elección responde a la necesidad de trascender los enfoques tradicionales que reducen la lectura a un proceso meramente cognitivo o lingüístico para incorporar la dimensión psicosocial del objeto de estudio, entendido como una práctica social históricamente situada.

Palabras clave

Representaciones Sociales
Lectura Crítica
Nociones De Criticidad
Educación Superior
Formación Docente.

Introduction

This research was conducted as part of the “Theory and Pedagogy of Reading” course. Within this disciplinary field, there are currently three distinct ways of understanding the concept and practice of critical reading: a traditional approach, linked to philosophical theories and characterized by a moralizing tone; a cognitive approach, linked to the notion of “stages” of reading comprehension; and a sociocultural approach, which conceives of reading as a social and cultural practice (also known in the Anglo-Saxon context as “critical literacy”).

In this paper, critical reading is defined not as a “stage” or a “moment in the reading process,” but as a way of approaching texts holistically, in which cognitive, affective, and social skills converge. This perspective posits that discourses are historical and ideological constructions. Furthermore, it is understood that its purpose is to develop a critical awareness that enables readers to understand and question the power relations implicit in language.

Keywords

Social Representations
Critical Reading
Concepts of Critical Thinking
Higher Education
Teacher Education

Furthermore, the research was also grounded in the theory of social representations (SR), which originates in social psychology. This choice responds to the need to move beyond traditional approaches that reduce reading to a purely cognitive or linguistic process, in order to incorporate the psychosocial dimension of the object of study—understood as a historically situated social practice.

Metodología

La investigación se basó en una muestra no probabilística e intencional, mediante un método de muestreo por cuotas. El universo de estudio estuvo conformado por un total de 150 sujetos pertenecientes a los Profesorados de Informática y Educación Especial del Instituto Superior de Formación Docente N.º 9-003 de San Rafael, Mendoza. La muestra se seleccionó a partir de tres criterios: estudiantes de primero y segundo año ($N = 64$), estudiantes de tercero y cuarto año ($N = 68$) y docentes de ambos profesorados ($N = 18$).

El objetivo general consistió en analizar las RS sobre la lectura crítica de docentes y estudiantes de primero a cuarto año de los profesorados mencionados. Los objetivos específicos fueron: describir el contenido y la organización (estructura de núcleo y periferia) de las RS sobre la lectura crítica en los tres grupos considerados; comparar los prototipos de las representaciones de docentes y estudiantes, identificando puntos de contacto, diferencias y tensiones; identificar las concepciones de lectura crítica (tradicional, cognitiva o sociocultural) que subyacen en los discursos de los sujetos; analizar las experiencias de lectura reportadas, considerando su frecuencia, valoración y el encuadre teórico en el que se inscriben; y establecer relaciones entre las prácticas de lectura vividas por los sujetos y las representaciones que estos han construido sobre la lectura crítica.

Se trabajó sobre dos hipótesis. La primera afirma que existen diferencias en el contenido y la organización de las RS sobre la lectura crítica entre docentes y estudiantes. La segunda sostiene que el nivel de estudios alcanzado por los estudiantes de formación docente no influye significativamente en la transformación de las RS sobre la lectura crítica hacia concepciones socioculturales.

Para ello, se planteó un diseño metodológico descriptivo-interpretativo de carácter exploratorio, basado en técnicas de análisis de datos cualitativas y cuantitativas. En cuanto al instrumento de recolección de datos, se elaboró un cuestionario a partir de la técnica de asociación libre propuesta por Jean-Claude Abric (2001a). Dicho instrumento incluyó preguntas estructuradas de opción múltiple y una consigna de respuesta abierta.

Fue validado por tres investigadores expertos: una especialista en Psicología Social, una especialista en Lingüística y una especialista en Ciencias de la Educación.

Fundamentos Teóricos

En este sentido, se considera que las RS no solo son *ideas de sentido común*, sino construcciones sociocognitivas que permiten a los sujetos comprender y explicar su realidad. Además, funcionan como una guía para la acción y permiten estudiar cómo el contexto, las instituciones y los grupos sociales moldean las actividades cognitivas de los sujetos. Por ello, se adoptó el enfoque estructural de Abric (2001b), ya que proporciona una metodología clara para analizar la organización de las representaciones a partir de la identificación de sus elementos estables y de sus transformaciones.

Conclusiones

Una de las conclusiones centrales del estudio indica que, en los tres grupos analizados, predominan concepciones cognitivas de la lectura crítica. Asimismo, se demostró que el nivel de estudios alcanzado por los estudiantes no influye significativamente en la transformación de sus representaciones hacia la perspectiva sociocultural o de la “literacidad crítica”. Para los estudiantes, la lectura crítica no constituye un objeto relevante desde el enfoque social, ya que persiste la idea de que leer críticamente es un proceso mental posterior a la comprensión, centrado en la opinión personal. Solo en los docentes se observó una transformación incipiente hacia la dimensión sociocultural en los elementos periféricos de su representación.

A partir de estos resultados, se plantea la necesidad de desarrollar nuevas líneas de investigación que contribuyan a transformar las prácticas educativas. Entre ellas se destacan: el estudio de los factores que obstaculizan la implementación efectiva de los enfoques socioculturales en las aulas; la identificación de las condiciones necesarias para desarrollar la lectura crítica en el Nivel Superior (clima institucional, disposición al debate e incentivos para la participación); el análisis de materiales didácticos y documentos curriculares para determinar qué temas se incluyen y cuáles se silencian; el desarrollo de estudios etnográficos de aula que permitan conocer la predisposición real de docentes y estudiantes frente a prácticas que desafíen el statu quo, así como las habilidades que efectivamente ponen en juego al abordar un texto; y el análisis de la influencia del contexto institucional y social en la configuración de las actividades cognitivas de los sujetos, superando la visión de la lectura como una habilidad puramente individual.

Por último, se destaca la importancia de promover una formación docente que trascienda la “lectura entre líneas” y fomente una literacidad orientada a la participación ciudadana y a la construcción de una sociedad más democrática.

Referencias

Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Vugin, Jennifer (2026). *A Mí No Me Gusta Leer: Una Oportunidad Para Pensar el Lugar que Ocupa la Literatura en la Escuela*. PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

A MÍ NO ME GUSTA LEER: Una Oportunidad Para Pensar el Lugar que Ocupa la Literatura en la Escuela



Por: Jennifer Vugin
ISFDyT 9-003 “Normal Superior”

“Tsundoku es el término japonés que define el hábito de comprar y acumular libros sin llegar a leerlos, pero conservando siempre la intención de hacerlo en el futuro”

Resumen

Este ensayo se propone analizar cuál es el lugar que ocupa la literatura en la escuela y el lugar que ocupa la escuela en relación con la literatura. Se propone un entrecruzamiento entre el posicionamiento de Gianni Rodari y la relevancia que los adultos le otorgamos a la literatura, abriendo puertas o cercenando el deseo de los niños y niñas de ser lectores.

Palabras clave

Literatura
Escuela
Infancia
Palabra Poética
Deseo

Abstract

This essay aims to analyze the place of literature in school and the place of the school in relation to literature. It proposes an intersection between Gianni Rodari's approach and the relevance that adults grant to literature, either opening doors or curtailing the desire of children to become readers.

Keywords

Literature
School
Childhood
Poetic Word
Desire

Introducción

Hace más de 10 años que soy docente y muchísimas veces los niños/as y adultos me han contado las cosas que no les gustan, pero el otro día algo me llamó la atención. Me dijeron “A mí no me gusta leer”. Obviamente (lamentablemente) no es la primera vez que alguien me dice esto, pero esta vez, esta afirmación me dejó pensando varios días. Personas de diversas edades, adultos con maestrías y niños/as de 6 años, sostienen la misma premisa: a mí no me gusta leer. ¿De dónde sale esta afirmación tan contundente? ¿Qué lugar tiene la escuela? ¿Desde cuándo se convencieron de esto?

En un mundo donde el lenguaje escrito es fundamental para la mayoría de las personas, ¿qué significa entonces la afirmación? ¿Qué tipo de lectura es la que genera rechazo? ¿Acaso la lectura de palabras como “leche”, “hospital”, “avenida” o “Rivadavia” generan menos rechazo que palabras como “serendipia”, “perlar”, “iridiscencia” o “cospel”?

Tomar a Gianni Rodari para invitar a pensar estas preguntas, implica recuperar la voz de quien supo observar, escuchar y conocer a los niños y niñas para escribir literatura destinada a ellos. Rodari ha sido un gran referente de las propuestas culturales pensadas para la infancia, fiel defensor de la imaginación y la creatividad. Nació en 1920 en Italia y trabajó como periodista, escritor, maestro y pedagogo. Publicó grandes obras dirigidas al público infantil y prestó gran atención a sus ideas, a su forma de pensar y de ver el mundo. En este sentido, *“Gianni Rodari no sólo leía, también escuchaba a los niños”* (Rodari, 2020, p.16). En 1970 recibió el premio Hans Christian Andersen, el Nobel de la literatura infantil.

Rodari planteaba que la lectura es la llave para abrir puertas de imaginación, la cual, a diferencia de la televisión o los celulares, no nos da todo dicho. La literatura nos da algunas coordenadas, pero nos invita a pararnos frente a algo nuevo que espera la intervención del lector y que es distinta en cada oportunidad.

Entonces, aparecen nuevas preguntas: ¿La escuela abraza la creatividad de la literatura o es un instrumento de evaluación de saberes y habilidades? ¿Es una invitación a abrir nuevos mundos o a acumular cantidad de autores/textos leídos? ¿Qué lugar ocupa la literatura en la escuela? ¿Qué lugar ocupa la escuela en relación con la literatura?

Desarrollo

Siguiendo a Graciela Montes (2006a), leer es una acción que realizamos desde la cuna. *“Cada persona, desde que nace, ‘lee’ el mundo, infatigablemente busca sentidos (...) Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido”* (p.2). Leer palabras es solo una parte de la acción de leer, aun cuando los niños/as no sepan leer palabras o descifrar letras, hay una lectura del mundo. Entonces, es la escuela la que puede aprovechar la gran ocasión de abrir paso a la lectura de textos, pero sabiendo la gran responsabilidad que ello conlleva.

Es verdad que no se le puede pedir todo a la escuela, sin embargo, no hay forma de pensar que la misma puede desentenderse de la lectura. Gianni Rodari afirmaba ya hace más de 40 años:

la lectura ha dejado de ser un fin loable y se convierte en un medio para realizar actividades supuestamente más serias. (...) el objetivo final pueden ser las notas, el adiestramiento para la paciencia o la preparación para la vida. A saber, qué preparación y para qué vida; es probable que, para la vida concebida como un sufrimiento, lo cual requiere entrenamiento. (2018, p.31)

En este sentido, podemos ubicar dos posturas completamente antagónicas con respecto a la literatura infantil en la escuela. Por un lado, la que plantea que la misma debe estar ligada a la moral y a la enseñanza de valores. Desde esta perspectiva, la invitación a la imaginación debe limitarse porque podría inducir al lector en sentidos que no concuerdan con lo que el maestro pretende promover o con el ideal de moral.

Por otro lado, están quienes plantean que la lectura es el espacio privilegiado para la imaginación y la creatividad. Fueron escritores como María Elena Walsh y Javier Villafañe quienes en su época fueron revolucionarios por despojar a la literatura infantil

de su función didáctica, moralizante y educativa. Les regalaron a los libros (y a los/as niños/as) la posibilidad de jugar, de abrir el absurdo, de nadar en la poesía y de imaginar. Claro está que las palabras cotidianas como “leche”, “hospital”, “avenida” o “Rivadavia” no invitan mucho a imaginar.

Promover la lectura no es solo invitar a leer, sino habilitar otras formas de mirar el mundo. Liliana Bodoc (2012) afirmaba que la palabra poética *"es una palabra que dice lo que no dice, que dice mucho más allá, mucho más adentro"*. Hace algún tiempo escuché una entrevista que le hacían a Yolanda Reyes donde comentaba que, si en las escuelas no hay mediadores de lectura formados, los libros pasarían a ser simples papeles con letras guardadas en armarios. ¿Por qué esta afirmación tan drástica? ¿Qué sucede a los niños y niñas en la escuela cuando los invitan a leer un libro? La escuela cumple un rol fundamental: no solo se trata de dar, de leer, sino que se trata de nada más y nada menos de promover lo que Graciela Montes (2006b) llama “La gran ocasión”. La escuela tiene la responsabilidad de ser el espacio y tiempo de dar la mano a quienes se van formando como lectores.

Si pensamos en la escuela no podemos dejar de nombrar a los/as docentes. Es importante reconocer cuando cometemos el crimen de despedazar los textos literarios para saber cuántas palabras por minuto puede leer el/la estudiante, cuál es la comprensión del argumento, cuánta cantidad de palabras lee sin equivocarse, cómo es la entonación o quien puede memorizar más detalles de la historia para reproducir en las preguntas de la prueba.

Con una perspectiva crítica, en 1966, Gianni Rodari (2018) propuso nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura:

1. Presentar el libro como una alternativa a la televisión (Hoy podríamos cambiar la televisión por las pantallas en general).
2. Presentar el libro como una alternativa a los cómics (prohibidos sobre todo en EE. UU. en los años 50 por considerar que fomentaban la delincuencia juvenil).
3. Decir a los niños de hoy que los de antes leían más.
4. Creer que los niños tienen demasiadas distracciones.
5. Echar la culpa a los niños si no les gusta la lectura.
6. Transformar el libro en un instrumento de tortura.
7. Negarse a leer a los niños.
8. No ofrecer una selección suficiente.
9. Obligar a leer.

Me gustaría detenerme en este último aspecto. ¿Cómo puede ser que la escuela sea el lugar donde los niños salgan odiando leer? ¿Hay niños que ya antes de empezar a leer odian la lectura? Podríamos reflexionar en que algo estamos haciendo mal.

Obligar a los niños y niñas a leer puede promover que aprueben un examen, que lean más rápido o que aprendan el oficio de alumno en un abrir y cerrar de ojos, pero nunca podría ser el camino para crear lectores.

Por lo general, en nuestra cotidianidad, los adultos no nos quedamos con el primer libro que vemos en una librería o en una biblioteca; tenemos que saber que los niños/as tampoco. Es importantísimo hacer una buena selección y dar a elegir qué libro les interpe-la más, sabiendo que no a todos/as les va a gustar lo mismo.

En la actualidad, los niños son cada vez más consumidores de literatura vacía, comercial, blanca y alegre. Los adultos, se contentan de comprarles libros a los niños, sin importar muy bien cuál. Los docentes se alegran de que los niños lean algunas páginas de un libro, porque de esa manera salen de las pantallas. Con tal de que le guste, con tal de que lea, está bien y si les enseña algo, mucho mejor. Asimismo, libros que enseñan a lavarse los dientes, a ser obedientes, a ser felices, a permitirse estar tristes, a no llorar, a llorar y a tantísimas otras cosas. Como así también, libros que hacen ruidos, que tienen personajes conocidos, que tienen mucho color y que buscan venderse como pan caliente.

Pareciera que, con tal de leer, da igual lo que se lea. Y entonces, de esa manera, les enseñamos que esa es la literatura: la que odian, la que se relaciona solamente con el aprendizaje académico, la que apenas pudieron leer algunas páginas, la que viene con los nervios de la prueba.

Cierre

Concluyendo, la promoción literaria en la escuela debe ser un aspecto para seguir analizando entre docentes, directivos, supervisores y referentes de políticas públicas. Debemos saber que los adultos no somos dueños del significado de un texto literario, ni tenemos el derecho de fragmentar un cuento para que enseñe las emociones. Hay que tener humildad para saber que no podemos controlar lo que comprenda el lector, porque si es un texto con calidad literaria, cada quien interpretará y vivirá la literatura a su manera.

Quizás podríamos enfatizar en que la lectura llegue a todos los niños y niñas, pero no de la manera que lo estamos haciendo. Cuando en el libro del Principito se mostraba esa imagen tan icónica del sombrero, el narrador explicaba:

“Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor.” (De Saint-Exupéry, 2016, p.8)

En conclusión, no les regalemos a los niños y niñas la llave para odiar la lectura, antes de abrir las puertas; abramos pasos a nuevos mundos de imaginación, creatividad y juego con literatura de calidad. Recuperemos la literatura por gusto, por placer, por deseo, en una escuela que no sea tribunal, sino mapa de vida.

Referencias

- Montes, G. (2006). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del territorio lector*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2018). *Escuela de fantasía: Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Blackie Books.
- Rodari, G. (2020). *Cuentos para jugar y disfrutar la fantasía: Gianni Rodari para niños*. Secretaría de Cultura; Dirección General de Bibliotecas.
- De Saint-Exupéry, A. (2016). *El principito* (Colección juvenil “Vuela el pez”). Biblioteca del Congreso de la Nación.
- TEDx de la Plata. (2012, 11 de diciembre). Liliana Bodoc - Mentir para decir la verdad [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU>

ACERCA DE LOS AUTORES



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

**Instituto Superior de Formación Docente y
Técnica 9-003**

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín
de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP
5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar



Paola Arrighi

Licenciada en Educación y Profesora de Geografía con una destacada carrera en la docencia secundaria y superior. Desempeña funciones de gestión académica y formación continua en el ISFDyT N° 9-003. Ha coordinado proyectos institucionales, diseñado trayectos formativos y dirigido trabajos de posgrado. Actualmente es referente de prácticas profesionales, asesora pedagógica y evaluadora institucional a nivel provincial y nacional.



Paola Cinca

Licenciada en Educación y Profesora en Matemática, Física y Cosmografía. Su trayectoria profesional se ha orientado hacia una formación continua que le ha permitido ampliar y profundizar sus marcos de referencia teóricos y pedagógicos. Es Especialista en Gestión y Desarrollo Educativo, en Constructivismo y Educación, y en Enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria. Posee formación posterior en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como Estrategia de Enseñanza, así como múltiples trayectos formativos de índole específico y general en el ámbito de la enseñanza y la educación. Recorridos que configuran su perspectiva integral institucional y sistémica.

Ejerce la docencia en el Nivel Secundario y Superior. Integró el Equipo Técnico de Matemática del Programa “Todos Pueden Aprender”, en el marco de la Dirección de Educación Superior ante el INFOD, y ha desarrollado diversas funciones como Docente Extensionista, Contenidista de Carreras de Postítulo (entre ellas, Prácticas Pedagógicas Transformadoras para la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Primario y Metodologías Activas para la Enseñanza), además es formadora de formadores, coordinadora y referente de instancias de capacitación y postítulos docentes.

Actuó como jurado en concursos públicos de oposición y antecedentes para cargos del Nivel Superior. Actualmente se desempeña como Directora de Nivel Superior del ISFDyT N° 9-003 y como docente de Postítulo en Metodologías Activas.



Héctor Garro de la Hoz

PhD(c) Héctor L. Garro de la Hoz en Enseñanza Superior Universitaria por el Consorcio Universitario que integran Universidad Austral, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Abierta Interamericana

Especialista en Educación y Tecnologías para el Nivel Superior, también en Gestión y Desarrollo Educativo, y en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. Posee estudios de Posgrado en Imágenes, Medios y Educación, y en Ambientes de Enseñanza Apoyados en TIC.

Se ha desempeñado como docente tutor para el INFoD en el marco de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico Nacional, posteriormente fue Referente Jurisdiccional de los Trayectos para la CGES y el INFoD. Profesor en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (9-011, 9-003, 9-014, Instituto Cruz Roja Argentina-Filial San Rafael) y Universidades (Universidad Champaign y en la Universidad Nacional de Cuyo). Docente Extensionista y Contenidista de programas de capacitación docente en general y de carreras de Postítulo.

Ha coordinado y evaluado Proyectos Institucionales referidos a las prácticas docentes en escenarios de aula aumentada y ambientes virtuales.

Participó como Revisor Científico en la Revista *Educatio Siglo XXI* de la Universidad de Murcia, y colaboró en Investigaciones para Instituciones Superiores Universitarias y no Universitarias. Realizó publicaciones de artículos para el Consejo Superior de Educación Católica – CONSUDEC, el Portal Educativo Virtual del Ministerio de Educación del Perú y la Revista Digital EUREKA (ISSN 1578-0341). Escribió el capítulo “Las Vecindades Virtuales y nuevas presencialidades para recrear las prácticas docentes”, en el libro: *Prácticas para compartir: Experiencias y reflexiones. Una mirada hacia los nuevos escenarios educativos* (ISBN 978-987-23332-4-9), y el artículo académico “Traer al aula el mundo donde los estudiantes ya viven” en la Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa: PIRQAS (ISSN 2684-0332).

Fue Coordinador de Carreras de Postítulos y Jefe del Departamento de Formación Continua en el ISFDyT N° 9-003, Consejero Académico y Directivo.

Actualmente es Referente Jurisdiccional del Área de Formación Continua y Desarrollo Profesional de la Dirección de Educación Superior, del Ministerio de Educación, Cultura, Infancias y DGE, Gobierno de Mendoza, Argentina.

En noviembre del 2022 fue electo Rector del ISFDyT 9-003 “Mercedes T. de San Martín de Balcarce” Normal Superior, función directiva que a la fecha desempeña.



María Luz Martínez Molina

Es Profesora de Danza, egresada del Instituto 9-014 “Instituto Profesorado de Arte”. Ha complementado su formación mediante diversas postitulaciones: Actualización Académica en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como estrategia de enseñanza (2023), Actualización Académica en Desarrollo del Pensamiento Crítico en Entornos Virtuales y de Inteligencia Artificial (2024) y Actualización Académica en Metodologías Activas (2025).

Actualmente se encuentra cursando la Diplomatura en Innovación Académica y Pensamiento Estratégico para la Educación del Futuro, orientada al desarrollo de competencias vinculadas con la innovación educativa, el pensamiento estratégico y la transformación de las prácticas pedagógicas.

Se desempeña como docente de Nivel Superior en el ISFDyT N.º 9-003, en el espacio Educación Artística del Profesorado de Educación Primaria, y como docente de la Práctica Profesional Docente del Profesorado de Danza del Instituto 9-014 “Instituto Profesorado de Arte”.

En el año 2025 obtuvo el Tercer Premio en el Certamen Académico Jurisdiccional de Producciones en Formación Continua con el trabajo “Autoimagen y Educación Artística en tiempos de IA”. Asimismo, participó como expositora en el Congreso Provincial de Investigación y Formación Continua: Circulación y Difusión del Conocimiento, presentando dicha producción académica.



Franco Galdame

Profesor de Educación Secundaria en Tecnologías y Profesor de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional en el área de Electricidad y Electrónica, egresado del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”. Es además Técnico Electricista especializado en Automatización y Mantenimiento Industrial, Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación y posee formación de posterior en Saberes Digitales, Robótica, Programación e Impresión 3D. Actualmente cursa la Licenciatura en Educación en la Universidad de FASTA y la Diplomatura en Innovación Académica y Pensamiento Estratégico para la Educación del Futuro en el ISFDyT 9-003

Desarrolla su actividad profesional en los niveles primarios, secundario y superior, desempeñándose como docente, referente académico y tutor tecnopedagógico. En el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 9-003 ejerce funciones de Referente de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional, además de participar en la planificación y gestión de propuestas orientadas al fortalecimiento de la formación docente y la innovación institucional. Asimismo, se ha desempeñado como profesor en carreras de Formación Inicial y Continua, dictando espacios vinculados con Tecnologías Aplicadas a la Educación, Estrategias Visuales de Enseñanza, Diseño y Didáctica de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Actualización Científico-Tecnológica y Didáctica de la Tecnología.

Ha participado como capacitador, evaluador especialista de la Dirección de Educación Superior de Mendoza, integrante de comités académicos y coordinador de proyectos de innovación educativa, promoviendo procesos de transformación digital institucional, educación a distancia, modalidad combinada y fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional.

Complementa su trayectoria como educador de Scouts de Argentina Asociación Civil, ámbito en el que impulsa propuestas de educación no formal centradas en el liderazgo, el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la educación en valores y el compromiso comunitario.

Sus principales líneas de interés comprenden la innovación educativa, la Educación Técnico Profesional, la formación docente, la gestión del cambio, la integración pedagógica de tecnologías emergentes e inteligencia artificial y el diseño de ecosistemas digitales para el aprendizaje. Concibe la educación como un proceso de transformación permanente en el que pedagogía, tecnología y desarrollo humano convergen para construir experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y con impacto social.



María José Preciado Maltos

Ciudadana mexicana de 23 años, estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Americana del Noreste, donde actualmente cursa el primer cuatrimestre. Su objetivo profesional es integrarse a un entorno educativo o social que le permita aplicar los conocimientos adquiridos en su formación pedagógica y contribuir al desarrollo personal y académico de niños, jóvenes y adultos mediante una práctica comprometida, responsable y orientada al aprendizaje.

Fernanda González

Profesora en Lengua y Literatura (IES 9-011) y Magíster en Lectura y Escritura (UNCuyo). Su perfil de posgrado se divide en dos líneas complementarias: las tecnologías de la información y la comunicación (Inteligencia Artificial, Entornos Virtuales y Cultura Digital) y la didáctica de la lectura y la escritura académica (con actualizaciones de nivel superior y corrección de textos).

Con 15 años de trayectoria en el nivel secundario y más de 8 en educación superior, actualmente dicta la cátedra Comprensión y Producción de Textos Académicos en el Instituto “Normal Superior”. En el área de desarrollo curricular, participó en el diseño provincial de los espacios de Alfabetización Académica y Digital I y II para el Profesorado de Informática.

En el ámbito de la investigación, se desempeña como directora del proyecto “Saberes y prácticas del lenguaje de las escuelas de la Modalidad de Educación Especial de San Rafael” (fases I y II, 2024-2027) y como codirectora del estudio “Trayectorias de inserción laboral y perfil profesional docente” (2024-2025), desarrollado con egresados de los institutos 9-011 y 9-003. Además, integra el banco de evaluadores de proyectos e informes de investigación de la Dirección de Educación Superior.

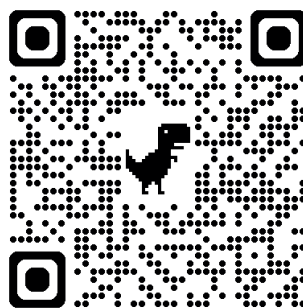


Jennifer Vugin

Docente de la Práctica Profesional Docente I del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto de Educación Superior N.º 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”. Es co-creadora y docente del posítulo Actualización Académica en la Pedagogía de los Cien Lenguajes. Inspiraciones desde Reggio Emilia. Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, docente de Nivel Inicial y cursa la Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Su trayectoria profesional se centra en la educación de la primera infancia y en la pedagogía de Reggio Emilia. Ha participado en la creación de proyectos pedagógicos innovadores, entre ellos la Escuela Loris, y es fundadora del proyecto ALUNA, dedicado a promover experiencias literarias de calidad para la primera infancia. Además, se desempeña como pedagoga, asesora y formadora de docentes en diversas instituciones educativas.

Ha realizado formación especializada en desarrollo infantil temprano, educación para el desarrollo sostenible, formación de formadores y pedagogía Reggio Emilia, complementada con becas de formación profesional en Israel. Es autora de publicaciones académicas, expositora en jornadas nacionales e internacionales sobre educación e infancias, y ha desarrollado una amplia labor de voluntariado vinculada al acompañamiento de infancias, familias y comunidades educativas.



Escaneá el código QR y accedé a
las ediciones anteriores y próximas
publicaciones.



ISFDyT 9-003
NORMAL
SUPERIOR



PIRQAS
REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA