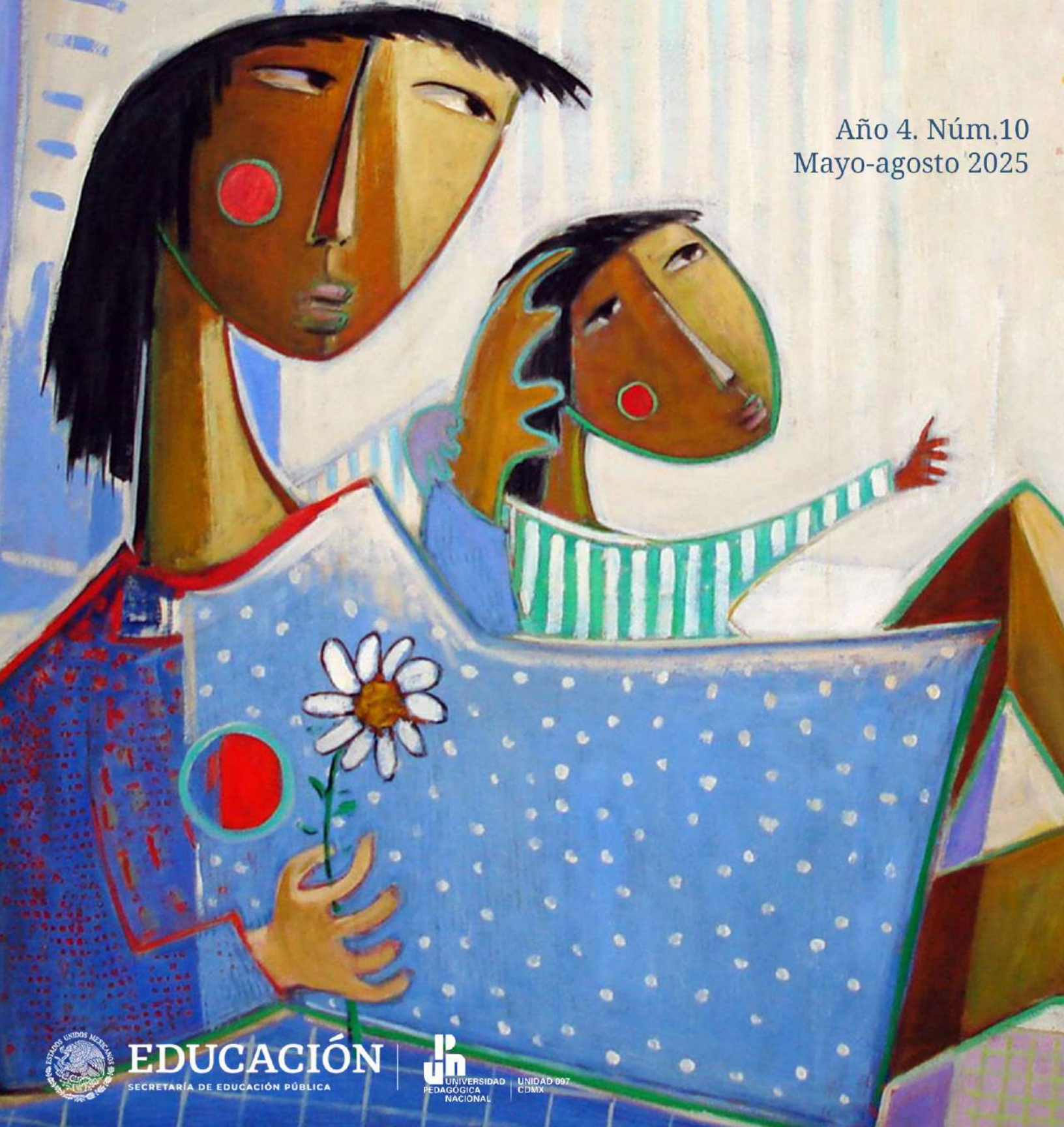


CONTRASTES

Nuevas miradas en la Educación Básica

Año 4. Núm.10
Mayo-agosto 2025



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD 097
CDMX



DIRECCIÓN

Diseño Editorial

Alejandra Pérez Salazar

Rectora

Rosa María Torres Hernández

Secretaría Académica

Diana Patricia Rodríguez Pineda

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria:

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta

Directora de Unidades

Maricruz Guzmán Chiñas

Directora de Unidad UPN 097 CDMX Sur

María de Lourdes Salazar Silva

Coordinación Editorial

Aldo Iván Orozco Galván

Comité editorial

María de Lourdes Salazar Silva

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Julio César Lira González

Juan Manuel Sánchez

Alejandro Villamar Bañuelos

Aldo Iván Orozco Galván

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 4, No. 10, mayo - agosto 2025, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, Tel. (52)5538970414, <https://u097.upnvirtual.edu.mx/index.php/contrastes-097/revista-contrastes-nuevageneración>, difusionydivulgacion097@gmail.com

Editor responsable: Aldo Iván Orozco Galván. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. Trámite, ISSN: Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, Aldo Iván Orozco Galván, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, fecha de última modificación, 30 de abril de 2025.

CONTENIDOS

06

Desigualdad, inclusión,
convivencia y disciplina

*¿Y si todas y todos somos
LA FALLA?*

II

Desigualdad, inclusión,
convivencia y disciplina

*Una mirada crítica a la
inclusión de personas con
discapacidad Amelia.*

23

Procesos de formación
docente en educación
básica

*Creatividad que transforma:
El aula preescolar como
semillero de imaginación.*

33

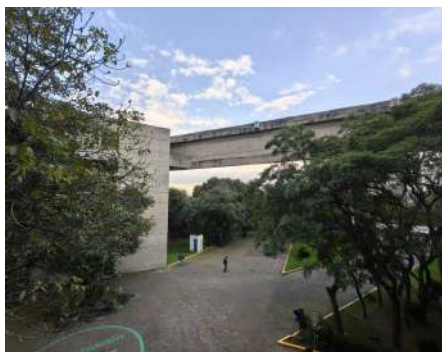
Procesos de formación
docente en educación
básica

*Pensamiento creativo y
Nueva Escuela Mexicana:
criterios que orientan la
generación de estrategias
didácticas.
Vol. 10*

40

Procesos de formación
docente en educación
básica

*¡Juguemos con las ma-
temáticas! Un taller de
Juegos de mesa.*



***“Sembrar creatividad
es creer en futuros
aún no imaginados.”***

EDITORIAL

Presentamos el número 10 de la revista Contrastes. Nuevas miradas en educación básica, un número especial dedicado a la divulgación de los trabajos elaborados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

A lo largo de su aún breve trayectoria, esta revista ha buscado construirse desde las voces y experiencias de la comunidad universitaria. En sus páginas hemos buscado la conjunción de perspectivas diversas que reflexionen en torno a la formación docente y la práctica educativa. Sin embargo, aún es frecuente que los procesos de divulgación del conocimiento sean percibidos por la comunidad estudiantil como algo ajeno a su quehacer académico, reservado para personas especialistas o investigadoras consolidadas, lo cual bloquea su interés de colaborar con la revista. Esa percepción a veces hace que los proyectos de intervención realizados en sus escuelas -enriquecidos por los aprendizajes y reflexiones realizadas en las aulas de la universidad- sean vistos solo como un requisito académico más, y no como lo que verdaderamente son: experiencias valiosas que pueden y deben compartirse con otros miembros del magisterio.

Por ello, nos llena de satisfacción presentar un número conformado íntegramente por artículos elaborados por estudiantes de la UPN. A través de sus textos, podemos asomarnos a los espacios cotidianos de la educación básica, (re)conocer los desafíos que enfrentan en su labor docente, pero sobre todo admirar los esfuerzos, la creatividad y el compromiso con los que buscan transformarlos.

Este número busca invitar a pensar en los procesos de divulgación como un punto de encuentro en donde diversas experiencias y miradas dialogan y nos permiten conocer el vasto mundo de proyectos de intervención educativa que se construyen en los programas de la Universidad. Invitamos a toda la comunidad universitaria a seguir haciendo de Contrastes. Nuevas miradas en la educación básica un lugar de reflexión y aprendizaje colectivo.



**DESIGUALDAD,
INCLUSIÓN
VIOLENCIA,
CONVIVENCIA
Y DISCIPLINA**



¿Y si todas y todos somos LA FALLA?

Juana de la Cruz Santiago Reyes

Estudiante de Maestría en Educación Básica UPN Unidad 097 Sur, CDMX

En este escrito abordo el diálogo entre Alana Simões y las personas que asistimos a la exhibición del documental “La Falla” que, con motivo del Día Nacional del Pedagogo y la Pedagoga, se proyectó el pasado 26 de junio del 2025 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En conmemoración de la fecha mencionada, la UNAM invitó a la directora Alana Simões a tener un diálogo en línea después de la proyección para conocer el proceso de elaboración, la visión, las perspectivas, así como algún dato extra que

aportara mayor comprensión a quienes vean el documental.

Para mí, ver este documental es un suspiro. Escuchar a la directora y conocer la intención de dicho documental es esperanzador. No se denuncia o se critica la práctica docente, no se expone a una maestra(o). Al contrario, exalta la gran labor que hacemos en el aula; no se criminaliza a la familia o se habla mal de ella; no se evidencia a un alumno o alumna; simplemente se retratan las situaciones que se van suscitando en la cotidianidad de un salón, diálogos que suceden en muchas aulas: el niño(a) que tiene

hambre, el o la que tiene calor, el que es chistoso(a), la alumna que llora porque nadie se sienta con ella, la que comenta que su hermana se viste como hombre, preguntas que surgen, emociones que se expresan e inquietudes.

El documental presenta a la maestra Celeste iniciando un nuevo ciclo escolar. Las mesas y sillas se acomodan, el ritual que muchos maestros(as) conocemos y a veces realizamos cuando tenemos el mismo grupo por segundo año consecutivo: elaborar tarjetas con sus nombres, color rojo para las mayúsculas, negro para las minúsculas, una vez que lo identifiquen, se acomodarán en el lugar que ocuparán durante el ciclo escolar. Esto es parte de la primera escena que se nos presenta.

Al iniciar una clase, la maestra comenta al grupo que solo estarán un mes trabajando juntos. Señala en el calendario el día 23 de septiembre, fecha en que se irá a su nueva escuela.

Al presentar el tema a la clase, pregunta si conocen la falla geológica que se encuentra cerca de la comunidad, el grupo contesta que no. Siendo el mes de septiembre, aborda temas referentes a los temblores, a la convivencia sana y pacífica, etc.

Iker sobresale del grupo, expone situaciones sobre género, asegurando que el color rosa es de niñas y el color azul de niños, cuando ve que dos niñas se toman de la mano les dice "jotas". La maestra aborda la situación preguntándole si sabe el significado, pidiéndole que le explique de manera clara para poder comprenderlo. En el transcurso del documental, la maestra Celeste comparte su sentir durante la pandemia: cómo fue recibir a un grupo de primer grado, los retos que enfrentó. Mientras lo hace, su voz se quiebra y estalla en llanto; su grupo la abraza y consuela. Expresa que logró cumplir su ob-

jetivo: la mayoría del grupo sabe leer y escribir. Llega el día que se tiene que ir y su grupo le ha hecho un video para que se acuerde de ellos y le desean que le vaya bien en su otra escuela.

La idea de realizar este documental surge del hecho de comprender la existencia de personas jóvenes que aún quieren ser maestras(os) para formar a las infancias, dado el contexto actual que vive nuestro país, como por ejemplo la violencia, inseguridad, desigualdad, discriminación, migración, etc. Para Alana, estudiar esta profesión le parece algo heroico. A partir del contacto que estableció con un grupo de normalistas en formación, conoció a Celeste, que en ese entonces estudiaba en la Normal. Durante la pandemia la cerraron y se pierde la comunicación, dos años después, Celeste se gradúa, le dan su primer grupo y, al visitarla, Alana se da cuenta que ahí estaba la trama del documental, comprendió que eso era lo que quería narrar: los múltiples contextos que se aglutinaban en el salón de clases.

El nombre del documental "La falla", lo tenía desde antes de iniciar su filmación; los cienastas pasan por un largo tiempo de soledad, investigación y de muchas interrogantes y ella se preguntó ¿dónde vemos esas fallas? Y fue grato apreciar como la metáfora comenzó a surgir en la investigación al confirmar que los distintos problemas en la educación no se deben a una falla, sino a varias fallas sistémicas, es decir, que no se resuelven desde las buenas intenciones ni con toda la amorosidad y convicción que vemos en Celeste, las soluciones están en algo más profundo, tiene que ver con las narrativas, las cuales nos constituyen desde las infancias. Algo tan profundo que a veces queda como los temblores, guardando la energía y de pronto brota. La directora tardó 6 años en realizarlo, "es algo

que se hace a fuego lento” -dijo-, lo que tenía muy claro es que al tratar con menores de edad, debía estar con los padres de familia, abuelitos, mamás, es decir, la figura del tutor. Empezó a trabajar realizando reuniones constantes, contándoles lo que quería, expresándoles la idea, además de recibir sus opiniones para poder hacer algo colectivo; ellos tenían mucho miedo de lo que niños y niñas mencionaran. Alana les comentó que era consciente de ello y vería la manera de no evidenciar situaciones que no fueran necesarias, tenía que hacer que confiaran tanto las familias como la SEP, institución con la que fue otra odisea, porque está prohibido grabar en las escuelas, ambos poco a poco fueron cediendo.

El guión se armó en términos de temas a partir del conocimiento que tenían de niñas y niños, se empezó a producir de una forma no tan espontánea, sino a partir de la presencia de seis personas del equipo, quienes practicaron la escucha activa, que caracteriza la realización del cine documental. Alana menciona que la presencia del equipo hizo sentir a los niños y niñas que eran el foco de atención en un nivel positivo, como decir: “me están viendo todo lo que hago”. Fue muy interesante la presencia de la cámara y del equipo con esa escucha amorosa y poner la cámara a su altura.

Teniendo en cuenta que la presencia de las cámaras en ocasiones aceleran procesos, quiso dejar muy en claro que todos tendrían asistencia psicológica, los acompañarían en el proceso en caso de alguna situación desfavorable. Al principio fue todo un lío, los alumnos no dejaban de ver el micrófono, ninguno le hacía caso a la maestra, pero, al tercer día se acostumbraron y las cosas fluyeron en el salón.

La trama del documental se dio desde la revisión del programa de segundo año de primaria de la

Secretaría de Educación Pública (SEP). Alana lo leyó y en conjunto con la maestra Celeste seleccionaron algunos temas que consideraron que resonarían con la vida de las y los alumnos, por ejemplo:

- La migración
- La familia
- La homofobia
- El género
- La amistad
- La violencia
- La prevención sobre el abuso sexual infantil

Estos temas tienen mucho que ver con los problemas estructurales que aquejan a la sociedad, problemas sistémicos con causas profundas como el del padre ausente, que no necesariamente es por infidelidad, como dice una alumna en el documental, sino porque están migrando. Estos son problemas complejos y requieren soluciones.

Aun cuando hay muchas líneas en el documental, una de las más importantes es volver a poner el foco de atención en maestras y maestros, empezar a ver cómo se les puede acompañar.



En su opinión, la tarea que tienen en el México de hoy es muy pesada, es ayudar a gestionar las emociones en situaciones emergentes, a los niños(as) y a sus familias, ya no es solamente enseñarles a leer, escribir y las matemáticas; es mucho más. Considera que no hay mucha conciencia de esto. Comenta que lo primero que quería era meter al espectador común a un salón para que viera lo que pasa ahí, hasta que uno no vive la experiencia, no lo ve.

La edición de 100 horas de grabación a una hora de película resultó ser un trabajo exhaustivo. Todo lo que quedó en el documental es intencional para equilibrar.

Conforme avanzaba el documental, este les fue regalando otras narrativas que no estaban contempladas, por ejemplo, en el caso de Iker, que ya en sí mismo podría ser una película aparte, debieron cuidar mucho no desviarse de lo que querían: desentrañar un poco los problemas estructurales del país a través de las infancias, no desde la mirada de los adultos, sino a través de los sin filtro (los niños y las niñas), pero acabaron apareciendo otras cosas como ver a una maestra que lo tiene que dar todo y que esto es para toda la vida. Para ella, el documental en sí es un poco agri dulce, comparte que en ocasiones se vino abajo y justo sucedió cuando se dio la clase del semáforo, es un tema que para ella es muy sensible, ya que somos el país número uno en abuso sexual infantil al interior de las familias, es un tema que le costó mucho trabajo abordar. Cuando la maestra comienza a dar esta clase y empieza a ver estas entre líneas y del por qué se debe enseñar a los niños de 6 años a no dejar que los toquen, eso habla mucho de lo que pasa, ella no podría tener la experiencia de tener una niña con algún problema de esta índole, porque no sabría cómo

reaccionar, es demasiado para ella. Y cuando ve que la maestra Celeste vuelve al día siguiente y así hay muchas Celestes en México. Justamente fue un amor y una devoción, si ellas son fuertes, nosotras también debemos aguantar esta película, lo que le dio fuerza es la fortaleza misma de Celeste para seguir filmando.

Alana habló con las mamás, diciéndoles que habría secuencias que serían incómodas y esa incomodidad tiene que ver con el trabajo que querían hacer: hablar todos como sociedad, que el problema educativo no está dentro de las aulas nada más, ni afuera, ni en las familias, sino que están en todos, todos somos responsables de esas infancias; entonces, cuando Iker empieza a ser como el “chico problema”, trataron de integrar a las mamás, diciéndoles que Iker no es el problema, Iker está hablando de lo que escucha, de lo que ve, y repite cualquier cosa, el problema somos nosotros, es nuestro problema. Las mamás se hicieron más aliadas y comprendieron que no se trataba de ser la familia perfecta, sino de “qué vamos a hacer con esto todos”.

Alama comparte que la mamá de Iker cada vez que ve la película sufre, le hace ver todo lo que le falta trabajar, todo lo que está pasando, pero lo mira desde una posición de aliadas, de preguntarse ¿qué podemos hacer juntas? y no tanto de denunciar que hay un problema.

A partir de la difusión y exhibición del documental, Alana comenta que nunca se esperó la reacción del público, no de educadores, sino del público, siendo en ese momento la séptima semana en presentarse en cartelera. Tratándose de un documental mexicano y dirigido por una mujer, es histórico.

Ese interés la hizo sentir que a veces en México solo estamos bloqueados, porque es tanto, que no sabemos por dónde empezar. Parece

que es indiferencia, pero no lo es, no sabemos cómo atender tantos problemas emocionalmente y mantenernos firmes. De repente, ver que a nuestro país si les interesan las infancias y le interesan los docentes, le hizo volver a tener esa bocanada de esperanza. Sí está el interés, pero estamos aturdidos. Pero quizás juntarnos, hablarlo, empieza a ser este contrapeso a todo el horror que es volver a lo malo y volver a preguntarse ¿qué vamos a hacer con esto? ¿cómo les acompañamos?

Y sí, la falla somos todas y todos: las madres, los padres, las y los docentes, la comunidad, las instituciones, los medios, lo que escuchan y ven nuestras infancias, las actitudes, lo que aprenden y aprehenden es justamente lo que nosotros, con nuestras acciones y actitudes, les enseñamos. Modelamos, compartimos y construimos con ellos. Los problemas que actual-

mente nos aquejan y que se han mencionado, podemos solucionarlos. Requieren de trabajo arduo, hacerlo juntos. De ese acompañamiento hombro con hombro en cada uno de los espacios: familia, comunidad y escuela, surge una esperanza de todo lo vivido. Como bien lo expresa Alana: los problemas de los cuales los alumnos y alumnas hablan no son solo problema de algunos, son de todos, trabajando de manera conjunta podemos lograr un cambio, pero tenemos que hacer equipo para mejorar como docentes, mejorar nuestras prácticas, mejorar como padres, mejorar como escuela, familia y sociedad.

Referencias.

Simões, A. (2024). La falla. [película]. Artegios.



Una mirada crítica a la inclusión de personas con discapacidad Amelia

Ortiz González Jorge Alberto
Lara Núñez Dana Paola
Moreno Jiménez Mariana
Mejía Cruz Nancy Anahí

Estudiantes de la Lic. Administración Educativa
UPN Unidad 092 Ajusco



Introducción

Este artículo surge del compromiso de estudiantes de la materia: problematización en el campo de la gestión y administración educativa de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, por visibilizar una problemática poco tratada y profundamente significativa, las barreras que enfrentan las personas con algún tipo de discapacidad. La discapacidad es una condición profundamente humana que, más allá de las limitaciones físicas o sensoriales que implica, pone a prueba la estructura social, la cultura del respeto y la voluntad de inclusión de una comunidad. En este contexto, la discapacidad física Amelia, caracterizada por la ausencia congénita de una o más extremidades, representa un reto complejo tanto a nivel personal como colectivo. A través de un enfoque cualitativo basado en una entrevista de 2 horas a partir de 12 preguntas abiertas a una mujer con discapacidad Amelia, proponemos en este artículo no informar,

sino también generar conciencia, promover el respeto a los derechos humanos y proponer soluciones educativas y estructurales que contribuyan a una sociedad más justa e incluyente. La señora a quien entrevistamos es ama de casa, aceptó y autorizó utilizar la información en el presente artículo. Lejos de asumir un papel pasivo frente a sus circunstancias, representa un ejemplo inspirador de resiliencia, autonomía y dignidad. Su experiencia, evidencia no solo las barreras físicas y estructurales –como la falta de rampas o de transporte accesible–, sino también aquellas más invisibles: las actitudes sociales basadas en prejuicios, estereotipos y lástima que perpetúan la exclusión y la desigualdad. Los motivos que nos llevaron a investigar la discapacidad de Amelia se centran en dar a conocer al estudiantado de la UPN, los problemas que enfrenta las personas con esta y cualquier tipo de discapacidad, para que sean más conscientes e incluyentes, además de informar cómo enfrentan los problemas en la vida como: actitud, económico, político, físicas, sociales y transporte. Como estudiantes de la LAE, nos interesa proponer mejoras para ser incluyentes con las personas que tiene algún tipo de discapacidad.

El estudio rescata datos relevantes sobre la incidencia de la discapacidad en México, evidenciando la urgencia de implementar acciones concretas desde el ámbito educativo, social y gubernamental. En la investigación de la que deriva este artículo se plantea una pregunta clave: ¿La Universidad pedagógica Nacional está preparada para recibir e incluir a personas con discapacidades como Amelia? A partir de esta interrogante, se formulan propuestas tangibles para mejorar la accesibilidad dentro de la institución, desde la adecuación de espacios hasta el

fomento de una cultura de respeto y empatía. La voz de María Magdalena, nombre de la mujer entrevistada, se convierte así en un llamado a la acción, una denuncia de las barreras cotidianas que enfrentan millones de personas, pero también una lección de fortaleza ante la adversidad. Al final, la verdadera discapacidad no está en el cuerpo, sino en la mirada que excluye, en la actitud que minimiza y en la indiferencia que normaliza la desigualdad.

Planteamiento del problema

El concepto de discapacidad ha evolucionado a largo del tiempo en las culturas antiguas, se asociaban a intervenciones de poderes sobrehumanos o castigos divinos, siendo una condición que generaba rechazo o aislamiento, lo podemos tener más claro con la sociedad hebrea que consideraba a la discapacidad como una “marca del pecado”, por lo que las personas con discapacidad presentaban serias limitaciones en el ejercicio de algunas funciones como podrían ser religiosas.

En el (Levítico 21:18-23, Reina-Valera, 1960) un libro religioso, se señala que:

Si alguno de tus descendientes tiene algún defecto físico, no podrá acercarse a mi altar para presentarme las ofrendas que se quemen en mi honor. No podrá ser sacerdote nadie que sea, cojo, manco, o que tengan alguno de estos defectos, podrá participar de las mejores ofrendas que los israelitas me presentan, pero no podrán entrar más allá de la cortina del santuario, ni podrán acercarse a mi altar, si lo hicieran mi santuario quedaría impuro (p.120).



"Los lisiados" óleo sobre tela, 1568. Autor: Pieter Bruegel el Viejo

Por consecuente las personas que sufrían una discapacidad física eran rechazados o aislados por parte de todos. Hoy en día la discapacidad según la (Organización Mundial de la salud [OMS], 2023) es "un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive". El término engloba los problemas que afectan a la función corporal, a las limitaciones en la actividad y a las restricciones en la participación que estos conllevan. El Banco Interamericano de Desarrollo, (2023),

La discapacidad es el resultado de la interacción entre las deficiencias físicas de una persona y diversas barreras del entorno que limitan sus actividades y restringen su participación plena. Por muchos años, el concepto de discapacidad se refería a un defecto, falta o anomalía propia de alguien en contraste con las características más comunes presentes en la mayoría de las personas. Esta visión se refiere al modelo médico hegemónico, cuyo enfoque buscaba curar o eliminar las deficiencias, principalmente físicas.

Entre los distintos tipos de discapacidad está Amelia, del griego a sin, y melos miembro "es una malformación congénita que se caracteriza por la falta de uno o más miembros, sean superiores o inferiores" (Lost, 2019). En México, el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) reveló que hay 6,179,890 de personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país. De ellas la población el 41% se refiere a limitaciones motrices como caminar o moverse. En la ciudad de México, una parte de la población o tal vez la mayoría enfrenta carencias y dificultades en algún momento. Sin embargo, para las personas con discapacidades, las barreras pueden ser más frecuentes y un mayor impacto. A menudo hay múltiples barreras que pueden dificultar extremadamente el desempeño de las personas con discapacidades, y hasta hacerlo imposible. Están son algunas de las barreras más comunes. A menudo, se presentan varias al mismo tiempo: de actitud, físicas, políticas, sociales y de transporte.

Discapacidad física Amelia

Domínguez Fabars, Boudet Cutié, Guzmán Sancho, Gómez Labaut, & Díaz Samada, (2015) definen a la discapacidad de Amelia como un:

Defecto sindrómico poco frecuente por reducción de las extremidades caracterizado por la ausencia congénita completa o casi completa de una extremidad superior causados por un fallo intrauterino durante las primeras etapas del desarrollo embrionario puede tratarse de una anomalía aislada, aunque se observa con mayor frecuencia (p.6).

En ese mismo sentido, la discapacidad Amelia es la falta de algunas de las extremidades inferiores, superiores o ambas. Se puede dar mediante genes heredados por los padres o familiares, esto es lo que diferencia de una discapacidad normal como la física que fue a causa de un accidente o alguna otra enfermedad.

Esta discapacidad también es conocida por el nombre de anomalías congénitas debido a que "incluyen no solo evidentes defectos estructurales, sino también defectos microscópicos, errores del metabolismo, trastornos fisiológicos y anomalías celulares y moleculares" (Rojas y Walker, 2012).

Es evidente que las anomalías severas comprometen la función y la aceptabilidad social, las anomalías menores, en cambio, no representan problemas médicos ni estético.

Por su parte Rojas y Walker (2012) mencionan los defectos al nacer se pueden deber a: malformaciones congénitas, que corresponden a defectos de los mecanismos biológicos del desarrollo tales como proliferación, diferenciación, migración celular, apoptosis, inducción,

transformaciones epitelio-mesenquimáticas e interacciones tisulares. Muchos defectos del desarrollo no se expresan al momento del nacimiento, sino que aparecen en distintos momentos de la vida.

Respecto a la causalidad: se ha estimado que el 10% de las malformaciones son atribuibles a factores ambientales, el 25% a factores genéticos y el 65% a factores desconocidos probablemente de orden multifactorial (Rojas y Walker, 2012).

Cabe decir que en el caso de factores ambientales pueden ser por intoxicación de gases, insecticidas, medicamentos, contaminación, agua, etc. En factores genéticos como ya se había mencionado, por consecuencia de los padres o familiar.

Dificultades de las personas con discapacidad en México

En México hace falta una cultura de respeto para cualquier persona, con discapacidad o sin ella. Esta contradice un derecho que tenemos. Como lo menciona el artículo 1 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, párrafo 5:

Artículo 1: queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (p.1)

Al ver las noticias, redes sociales o simplemente al salir a la calle, nos damos cuenta de que la mayoría de los mexicanos no tiene respeto hacia las personas en general –con o sin discapacidad–. Observamos y escuchamos insultos, agresiones físicas, contaminación auditiva, –supuesta música– que denigra a las personas, etc. Para las personas con discapacidad esto podría generar afectaciones en la actitud y en el ámbito psicológico de la persona.

Además de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los derechos de las personas con discapacidad están reconocidos en diversos ordenamientos jurídicos, entre los que destacan la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. No obstante, en el contexto mexicano, estos marcos legales suelen permanecer como disposiciones formales sin una aplicación efectiva en la vida cotidiana. Para transformar esta realidad, es fundamental fomentar la exigencia y la difusión de estos derechos, de modo que la sociedad en su conjunto conozca, ejerza y defienda el pleno respeto e inclusión de las personas con discapacidad.

La actitud es lo más básico, por ejemplo, algunas personas pueden no ser conscientes de que las dificultades para llegar o entrar a un lugar pueden limitar la participación de una persona con una discapacidad en las actividades comunes y de la vida cotidiana. Los ejemplos son:

- **Estereotipos:** Las personas a veces estereotipan a aquellos que tienen discapacidades, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias.

- **Estigma, prejuicio y discriminación:** Dentro de la sociedad, estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen acerca de la discapacidad. Las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal, como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo por haber hecho algo malo, o como una indicación de la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera.

Actualmente debería ser mayor el entendimiento que tiene la sociedad acerca de la “discapacidad” al aceptarla como algo que ocurre cuando las necesidades funcionales de una persona no son abordadas en su entorno físico y social. Si la discapacidad no se considera como un déficit o una limitación personal, y en cambio se le concibe como una responsabilidad social por la cual se apoye a todas las personas para llevar vidas independientes y plenas, se hace más fácil reconocer y abordar las dificultades que todo el mundo enfrenta, incluidos aquellos con discapacidades.

Las barreras físicas, que se pueden entender como “obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso” (Rochelle, 2023b). De ese modo, las barreras físicas pueden convertirse en un problema para la vida cotidiana de las personas, por ejemplo, unos escalones y curvas que bloquean el paso a las personas con deficiencias de movilidad ya sea en una entrada, el impedimento del uso de las banquetas o calles mal construidas con grietas o empedradas. Existen diversos problemas que viven día a día las personas con discapacidad. Por ello es necesario que se pueda buscar una



solución a esta barrera que les impiden la movilidad física.

Al igual que las barreras físicas, el transporte público no está apto para las personas con discapacidad, aunque cada vez existen más mecanismos y sistemas de adaptación en autobuses y estaciones, aún no se ha conseguido que las personas con discapacidad puedan utilizar de forma habitual este medio de transporte ya que existen otras barreras mentales entre el personal de transporte como en el resto de los pasajeros. En muchos casos, los usuarios y el personal del transporte público ven a las personas con problemas de movilidad como causantes del retraso en el viaje.

Es necesario hacer comprender que la existencia de sistemas que mejoren la accesibilidad para las personas con discapacidad beneficia a todos. Cualquiera puede ser discapacitado en algún momento. Se deben evitar actitudes discriminatorias, sobre todo porque las personas con discapacidad deben poder ejercer sus derechos en igualdad de oportunidades. Si no se consigue eliminar las barreras del comportamiento y la actitud personal, la cadena del transporte no alcanzará la visión integral necesaria para lograr una movilidad adecuada para todos.

La importancia del papel del transporte público para las personas con alguna discapacidad ha sido evidenciada, sobre todo cuando se habla de desarrollo sostenible e incluyente y se ha concluido que el acceso al transporte público para las personas con discapacidades no es cuestión solamente de ser políticamente correcto, es cuestión de necesidad (Litman y Brenman, 2012).

Un cuarto problema son las ayudas del gobierno (políticas). Como lo menciona Rochelle (2023a), las personas con discapacidad suelen enfrentar desafíos políticos que derivan, en gran medida, de la falta de sensibilización social y del incumplimiento de las leyes y normativas que garantizan la accesibilidad en programas y actividades destinados al público en general.

Esta problemática se manifiesta cuando las personas responsables de gestionar, inscribir o realizar los trámites necesarios para que las personas con discapacidad accedan a programas federales, ejercen su función de manera discrecional o abusiva, imponiendo obstáculos que impiden el otorgamiento de dichos apoyos. Esta práctica constituye una forma de exclusión sistemática. Asimismo, otro aspecto crítico en

el diseño de las políticas públicas es que muchas de ellas están concebidas sin considerar las necesidades específicas de las personas con discapacidad, lo cual limita su acceso a programas, servicios, beneficios y oportunidades de participación, especialmente cuando su condición física se convierte en un criterio de exclusión implícita o explícita.

Resultados de la entrevista

En la entrevista realizada obtuvimos las siguientes respuestas de la Sra. María Magdalena, comenzando con los problemas que se encuentra en las barreras de actitud. Empezamos por preguntarle ¿cómo la discapacidad ha afectado su vida.?

-No, porque me tuve que acostumbrar a vivir con ella toda la vida y no lamentarme por ello-

Con base en la pregunta planteada, su respuesta refleja que nunca percibió su condición como un obstáculo para continuar con su vida. Además, el hecho de que su familia no la tratara de manera distinta contribuyó a fortalecer su autopercepción y sentido de normalidad.

-Un día fuimos a Chedraui con mi hermana y no había lugar para estacionarnos solo estaba libre un lugar para discapacitados y mi hermana no se quiso meter porque era para discapacitados. Después de dos vueltas yo le dije a mi hermana que yo era Discapacitada y me miro y dijo ah sí, cierto.-

Como se mencionó anteriormente, por parte de su familia, el trato fue igual, nunca hizo diferencia su discapacidad en su vida. Su mamá la trató a ella y a sus hermanos por igual por eso su his-

toria con humor porque siempre fue tratada de esa manera.

En las barreras políticas se le preguntó sobre los apoyos económicos si alguna vez se le negó, que le parecían y que agregaría a ellos.

-No me han negado ningún apoyo. Si, me dan un apoyo a la discapacidad de \$2,400.00 cada mes, es de mucha ayuda por los tratamientos que llevo. Sí, me gustaría un programa para poder trabajar.-

De acuerdo con lo que nos mencionó, por su discapacidad no se le ha negado ningún apoyo por parte del gobierno, le otorga un poco de estabilidad económica, sin embargo, menciona que no solo le gustaría recibir dinero si no sentirse útil para alguna actividad, el poder trabajar y no sentirse menos por su discapacidad. Ella menciona que la discapacidad no es impedimento para poder ejercer algún trabajo.

-Yo trabajé casi 10 años en una panadería y no me afectó mi discapacidad para trabajar, pero al no cuidarme por los cambios de temperatura de calor y frio me generó artritis por eso me salí.-

Como menciona, nunca le afectó su discapacidad y fue más su resiliencia para salir a delante y sobre todo no esperar a necesitar de alguien, a ser autosuficiente.

En las barreras de economía se le pregunto cómo se sustenta económicamente.

-Vivo con mi hermana y ella es la que trabaja y me sustenta y aparte con lo que me da el gobierno. -

Ella señala que siempre ha sido autosuficiente,

pero actualmente no puede hacer gran esfuerzo por el desgaste que ha tenido por su discapacidad así que su hermana es la que respalda todos sus gastos.

En las barreras de movilidad y transporte se le preguntó sobre cuáles eran los principales obstáculos que se encontraba en la calle, que soluciones podrían implementar para que tenga una mejor movilidad en su colonia y los principales problemas que enfrenta cuando viaja.

-Los principales problemas que hay en la calle son las banquetas, los baches, las escaleras porque me cuesta trabajo subirlas y tenemos que estar buscando por donde irnos ya que por mi discapacidad se me hace complicado. -

-La solución que implementaría sería poner rampas, es lo mejor para todo tipo de discapacidad. -

-Uno de los problemas en el transporte público es el escalón para subir al camión, pero también es la gente, que se hacen los dormidos o se hacen los enfermos o hay gente que es muy consciente y te da el asiento o también el chofer que te puede o no ayudar a que recibas el asiento. -

De acuerdo con lo que nos mencionó nos dimos cuenta de que las calles y el transporte público no están aptos para las personas discapacitadas, no cuentan con los elementos necesarios para tener una mejor movilidad y la actitud que toman las personas en el transporte público -no es muy buena- por consecuencia algunos piensan que gracias a las personas discapacitadas se atrasa el transporte.

-No siento el rechazo de mi gente, pero en la calle a veces te ven mal y te juzgan por tu apariencia y a mí no me gusta que me pregunten, ¿Qué te paso? -

Por lo general, cuando ella utiliza el transporte público, experimenta miradas cargadas de juicio, actitudes de rechazo e incluso burlas. Asimismo, refiere que frecuentemente las personas le preguntan qué le ocurrió, situación que le resulta incómoda. Expresa que este tipo de interacciones le generan la sensación de que las personas le tienen lástima, lo cual percibe como una forma de desvalorización que contribuye a su estigmatización y la hace sentir disminuida.

Conclusiones

A lo largo de la vida, las personas enfrentan diversos tipos de desafíos. Sin embargo, la forma en que se afrontan depende en gran medida de la perspectiva individual y de las decisiones que se tomen ante las circunstancias: ya sea superarlos o aprender a convivir con ellos. En el presente artículo, a partir de la observación y la entrevista, se identificó cómo la señora María Magdalena enfrenta su realidad cotidiana viviendo con una discapacidad. Se evidenció que sus dificultades de movilidad, así como los problemas sociales y económicos que enfrenta, son significativamente más complejos que los que suele experimentar una persona sin discapacidad.

El problema de la movilidad urbana de las personas con discapacidad es un desafío complejo y multidimensional, dado que la ciudad no está diseñada para satisfacer las necesidades de este grupo. La falta de infraestructuras adecuadas, como rampas accesibles y banquetas funcionales, limita severamente su capacidad para

desplazarse de manera autónoma. El caso de la Sra. María Magdalena ilustra de manera clara estas dificultades, especialmente en cuanto a la movilidad peatonal y el transporte público. En su experiencia, las banquetas inadecuadas y la ausencia de rampas dificultan su desplazamiento a pie, lo que restringe su acceso a diversos lugares. Además, el transporte público presenta obstáculos adicionales, pues los camiones no están diseñados para personas con discapacidad. Los escalones de estos vehículos representan un impedimento significativo para quienes, como la Sra. María Magdalena, enfrentan dificultades de movilidad.

En este contexto, la Sra. María Magdalena ha optado por utilizar un vehículo particular o un taxi como solución a su problemática de transporte, lo que le proporciona una mayor autonomía y comodidad. Sin embargo, a nivel estructural, una posible solución para mejorar la accesibilidad urbana sería la creación de banquetas diseñadas de forma similar a los carriles exclusivos para ciclistas, ubicadas a nivel de la calle. Este tipo de infraestructura permitiría que las personas con movilidad reducida pudieran desplazarse sin necesidad de subir escalones, eliminando la necesidad de rampas y facilitando un entorno más inclusivo.

En el ámbito del transporte público, una solución viable sería la ampliación y mejora de la flota de camiones adaptados para personas con discapacidad. No obstante, esta propuesta enfrenta obstáculos debido a la estructura de concesiones que regula la mayoría del transporte público, lo que dificulta la adquisición de vehículos adecuados. A menudo, los propietarios de las concesiones no están interesados en invertir en camiones con características espe-

ciales para personas con discapacidad, lo que perpetúa la exclusión de este grupo.

En términos sociales, las personas con discapacidad se enfrentan también a una falta de empatía y respeto por parte de la sociedad. En el transporte público, los choferes a menudo se resisten a permitir el acceso de personas con discapacidad, y cuando lo hacen, se enfrenta a la indiferencia de los demás pasajeros, quienes no ceden su asiento. En la vía pública, la falta de banquetas y la intolerancia de algunas personas hacia quienes se desplazan de manera más lenta, utilizando bastones o prótesis, refuerzan la percepción de que las personas con discapacidad son un obstáculo para la dinámica urbana. Es imperativo, entonces, promover una cultura de respeto y empatía, lo que podría lograrse mediante programas educativos permanentes en todos los niveles escolares, enfocados en la sensibilización hacia las personas con discapacidad.

El aspecto económico también representa una barrera significativa. Las ayudas económicas que reciben las personas con discapacidad son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas, lo que agrava su situación. Una posible solución a este problema sería incrementar el apoyo económico o implementar descuentos en productos y servicios esenciales, a través de políticas públicas que favorezcan a este sector de la población.

En este artículo se destaca la resiliencia de la Sra. María Magdalena. A pesar de las dificultades que enfrenta debido a la movilidad y la falta de apoyo estructural, ella ha logrado vivir de manera autónoma y normalizada, sin que su discapacidad defina su vida. La Sra. María Magdalena es un ejemplo de autosuficiencia, pues

se niega a ser tratada con lástima y ha logrado superar los prejuicios que la sociedad tiene hacia las personas con discapacidad. A lo largo de su vida, ha trabajado en diversas ocupaciones, como en una panadería, y su discapacidad nunca le impidió desempeñar sus funciones laborales. Sin embargo, aún persisten barreras sociales, como la discriminación en el ámbito laboral, donde muchos empleadores creen erróneamente que las personas con discapacidad no pueden desempeñar trabajos que no requieran fuerza física. Este prejuicio es comparable al que enfrentan las personas de la tercera edad, quienes también son vistas como “no aptas” para realizar ciertos trabajos a pesar de sus capacidades.

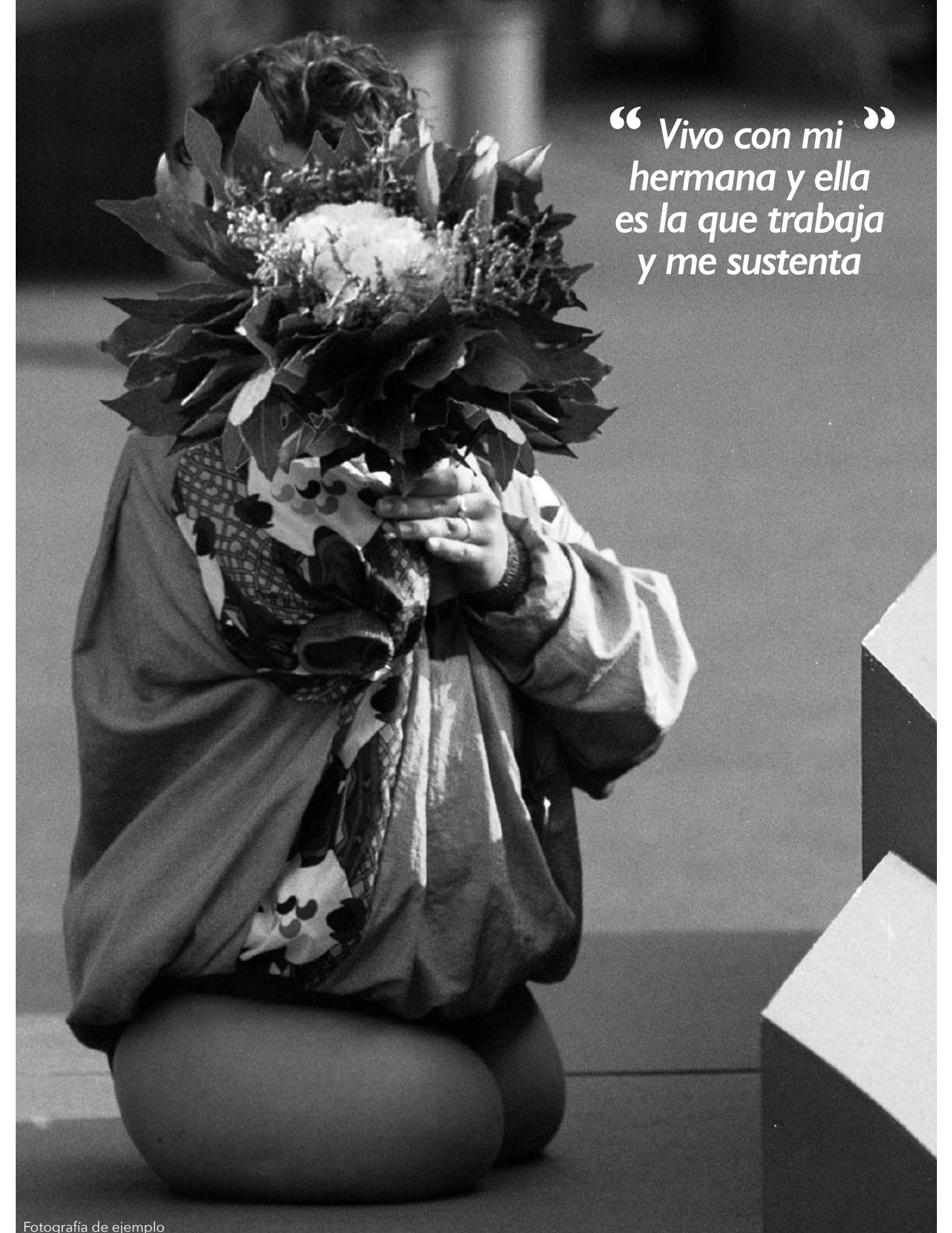
En la entrevista nos contó también que su mamá no la dejaba ir a fiestas por el miedo, dolor e impotencia de que se burlaran de ella o que se cayera, también le mencionaba que nunca iba a tener novio porque quien la iba a querer así. Pero fue todo lo contrario, ella asistía a fiestas, tuvo muchos novios y se casó. Simplemente como nos mencionó y la observamos, realmente su discapacidad no la vio como un problema e hizo su vida con normalidad.

La gente se enfrenta a problemas, pero todo depende de cómo los veas, a veces el problema ni siquiera puede ser un problema si no una solución o una oportunidad, todo dependerá de cómo lo interpretes. La enseñanza que nos deja la Sra. María Magdalena es que a pesar de su discapacidad ella no se quejó y si de niña se sintió mal por los comentarios de otros niños que la ofendían, conforme fue creciendo y algo que tal vez es propio de nuestra cultura mexicana, es que, si otra persona no sabe lo que es el respeto, uno mismo se lo enseña mediante las agresiones y así fue su caso. Nos menciona que

cuando la insultaban ella también los insultaba y a veces los retaba a los golpes. Sin duda ella supo ver diferente su discapacidad y no la vio como un problema. Pasó por momentos difíciles como cualquier persona, pero siempre siguió adelante y es eso lo que nos enseña, un gran ejemplo de resiliencia, si te caes te vuelves a levantar.

Como reflexión final, situamos este caso en la universidad, ¿Cómo podría una persona con esta discapacidad asistir y tomar sus clases? Como se mencionó, a la Sra. María Magdalena se le dificulta el uso de escalones, si tomamos en cuenta que en la universidad solo hay un elevador y que no se detiene en los primeros pasillos por lo cual es obligatorio desplazarse por escalones. Existen rampas, pero del lado del comedor en la parte de arriba no hay; por lo cual la movilidad tendría que ser por los pisos superiores en los puentes, pero como ya mencionamos, el uso de escalones es obligatorio. Si quiere desplazarse a salones de ese lado. Una posible solución sería otro elevador, mantenimiento o contar con alguien que tenga la función de estar pendiente en su uso para evitar futuros desgastes y que el uso sea para personas que realmente lo necesiten.

En la parte de la cultura del respeto consideramos que en la universidad no habría ningún problema, es verdad que existen los insultos, discriminación, hasta clasismo lo cual resulta gracioso e ilógico por ser universidad pública. Consideramos que ninguno de esos comentarios se haría a las personas con alguna discapacidad. En el ámbito educativo sería mayor el potencial para las campañas de sensibilización y cursos de empatía.

A black and white photograph of a person kneeling on a dark surface, holding a large, dense bouquet of flowers. The person is wearing a light-colored, long-sleeved jacket over a patterned shirt. Their hands are visible, holding the stems of the bouquet. The bouquet is composed of various types of flowers, including what appear to be chrysanthemums and smaller blossoms, with many large, dark leaves. The background is a plain, light-colored wall. In the bottom right corner, there is a geometric graphic element consisting of two overlapping triangles, one white and one dark.

“ Vivo con mi
hermana y ella
es la que trabaja
y me sustenta ”

A top-down view of a child's hands painting on a yellow surface. The child is using a paintbrush to apply watercolor from a palette. The palette has two rows of colors: yellow, orange, red, pink, and dark red in the top row; and green, dark green, blue, light blue, purple, and black in the bottom row. Several colored pencils are scattered around the palette. A large, semi-transparent white text overlay is centered on the image.

PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

Creatividad que transforma: El aula preescolar como semillero de imaginación

María de Lourdes Arias Martínez
María Isabel Cervantes Cruz
Berenice Torres Aguilar

Estudiantes de Maestría en Educación Básica
UPN Unidad 097 Sur, CDMX



Resumen

¿Es la creatividad un privilegio de unos cuantos? ¿Es solo para artistas o genios? Hoy sabemos que no. La creatividad es una capacidad humana universal, presente desde la infancia y transformadora cuando se cultiva en contextos significativos. Más allá de ser una habilidad individual, es un proceso relacional, cultural y emocional, que se construye en comunidad y permite imaginar nuevos mundos posibles. En este artículo exploramos la creatividad desde un enfoque sociocultural, reconociéndose como herramienta esencial para la imaginación educativa. A partir de referentes actuales como Romina Elisondo (2024) las dimensiones de la creatividad sobre la Creatividad, se argumenta la necesidad urgente de promover una educación más humana, sensible e innovadora, donde el pensamiento creativo se entrelaza con la emoción, la colaboración y la narrativa. En este contexto, la escuela preescolar juega un papel protagónico, al convertirse en un entorno institucional donde niñas y niños pueden

desarrollar su capacidad de imaginar, crear, reflexionar y construir con sentido. A través del juego, la exploración y el diálogo, la escuela no solo estimula habilidades cognitivas, sino también dimensiones emocionales y sociales esenciales para formar sujetos íntegros y transformadores. Por ello, resulta vital que las instituciones educativas dejen de ser espacios mecánicos y unidireccionales, para convertirse en escenarios de invención, libertad expresiva y pensamiento crítico.

A través de experiencias pedagógicas reales en educación preescolar, este artículo ilustra cómo el aula puede ser un escenario vivo de exploración, juego simbólico y construcción de sentido. Historias como la del “monstruo de las emociones” o “la escuela de los abuelos” revelan el potencial del pensamiento creativo en los primeros años de vida y el rol clave del docente como mediador de aprendizajes profundos. Porque si queremos una sociedad más justa, empática e innovadora, debemos comenzar por sembrar creatividad desde la infancia.

Palabras clave

Creatividad, Educación preescolar, Proceso creativo, imaginación educativa y Enfoque sociocultural.

Creatividad

La creatividad es propia del ser humano, no es un don como se creía anteriormente, se puede desarrollar, no nace de la nada, se necesita un pensamiento ordinario para ser transformado a pensamiento crítico y creativo. La creatividad no es solo una capacidad individual, sino un proceso complejo que permite generar alternativas, resolver problemas de manera original y transformar tanto al sujeto como a su entorno.

Tiene un potencial transformador a nivel individual, social y educativo, al fomentar nuevas formas de pensar y actuar en contextos diversos (Elisondo et al., 2024). Es una acción sociocultural, en la cual el contexto, la lectura, las experiencias personales y colectivas, van transformando las formas de resolver problemas, y crear cosas nuevas.

La creatividad se entiende como una acción situada, relacional y culturalmente mediada. Surge de la interacción entre personas, objetos culturales y contextos. Según Glaveanu (2020), esta perspectiva reconoce que la creatividad no es un fenómeno aislado, sino que involucra dimensiones psicológicas, sociales y materiales.

Las teorías actuales sugieren que las personas pueden ser creativas en diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, se destaca el valor de la creatividad como herramienta transformadora para el cambio social, como un motor para imaginar y hacer posible futuros más justos y sostenibles.

Para la investigadora Romina Cecilia Elisondo (2024), la creatividad es un fenómeno complejo, multidimensional y relacional. No es solo en la mente individual, sino que emerge de la interacción entre lo psicológico, lo social y lo material. Es un proceso mediante el cual generamos ideas diversas y construimos objetos, prácticas e imaginamos nuevos escenarios para promover el desarrollo individual y social.

La autora se basa en el Manifiesto Sociocultural (Glaveanu et al., 2020), en el cual se menciona que es una acción culturalmente mediada y relacional. Surge en contextos simbólicos donde participan diversas variables individuales, sociales y materiales. Esta teoría sociocultural



de la creatividad sostiene que no se trata de un fenómeno aislado en la mente, sino de un proceso dinámico y colectivo, que adquiere sentido en la comunidad y se nutre de la interacción entre sujetos, artefactos, entornos y prácticas culturales.

El proceso creativo, según Elisondo (2024), implica: generación de ideas diversas, construcción de nuevas prácticas, objetos o conocimientos, interacción dinámica entre sujeto, artefactos, entornos y otras personas.

La creatividad es un proceso que incluye varios componentes que se relacionan entre sí. Inicia con la persona, sus habilidades, emociones y motivación, que son clave para generar ideas nuevas. Surge a partir de un problema o propósito que impulsa la necesidad de crear. El proceso creativo implica actuar, explorar y transformar ideas. Este proceso da lugar a un producto, que siempre se desarrolla en un contexto social, cultural e institucional. Finalmente, la utilización o consumo de ese producto por otras personas también forma parte de la crea-

tividad, ya que le da sentido y valor en la comunidad (Elisondo, 2024).

El término imaginación, Vygotsky (1995) sostiene que la imaginación es la capacidad humana de combinar experiencias y transformarlas en nuevas posibilidades, constituyéndose como una función psicológica superior indispensable para la creatividad. En este mismo contexto, surge también la imaginación visual, entendida como la habilidad para generar y manipular imágenes mentales, lo que facilita procesos de creación en el arte, la ciencia y la vida cotidiana (Bruner, 1997; Gardner, 1993). Así, la imaginación, en sus distintas manifestaciones, se convierte en un motor fundamental que alimenta la creatividad y permite proyectar escenarios novedosos.

En el campo educativo, como ya se mencionó, la creatividad no puede entenderse como un fenómeno aislado ni espontáneo; se trata de un proceso más complejo que involucra múltiples dimensiones. De acuerdo con el enfoque de-

sarrollado por el Grupo SI(E)TE (2012), la creatividad se manifiesta principalmente en cuatro dimensiones: proceso, producto, personal y contextual. Estas cuatro dimensiones se entrelazan para que se desarrolle la creatividad.

Por lo que entender e integrar estas dimensiones en las prácticas educativas significa ir más allá de reproducir contenidos; es apostar por una pedagogía que forme sujetos capaces de imaginar, transformar y actuar sobre su realidad con sentido y originalidad.

La función de la escuela en el proceso creativo en preescolar

Para abordar la función de la escuela en el proceso del desarrollo de las habilidades creativas en preescolar, tenemos que comprender lo valioso de generar un entorno que proporcione las experiencias necesarias para los niños y niñas desde una edad temprana, que experimenten, exploren y de esta manera desarrollen habilidades creativas.

Tenemos que darle la importancia necesaria y comprender que la creatividad no es una habilidad exclusiva de solo algunos como: artistas, pintores, escultores, músicos, etc. como siempre se ha pensado, sino es un proceso inherente a la naturaleza humana. De acuerdo con el Grupo SI(E)TE (2012), "La creatividad es una característica propia de todo ser humano", es decir cada persona, desde su nacimiento, posee una capacidad única de crear, construir, imaginar, innovar y encontrar soluciones a los obstáculos, problemáticas, que se presenten, así mismo reflexionar y tomar decisiones de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle.

La escuela tiene un papel fundamental para el desarrollo de dicha habilidad, así mismo el ir estimulando el pensamiento crítico y reflexivo que en conjunto dará como resultado niños y

niñas integrales capaces de resolver y enfrentar la vida diaria.

Durante los primeros años, la escuela se convierte en el primer entorno institucional donde las niñas y los niños pueden desarrollar la capacidad de imaginar, crear, reflexionar y construir con sentido (Elisondo, 2024, p.1). Al proporcionar un ambiente seguro y adecuado, la institución escolar ofrece un espacio de libertad para explorar, generar ideas y nutrir la curiosidad, la imaginación, el pensamiento crítico, reflexivo e innovador. De esta manera, se sientan las bases sólidas para que en un futuro existan personas capaces de sostener a un país y generar cambios positivos en su comunidad.

En este sentido, la interpretación del proceso creativo puede comprenderse desde las cuatro dimensiones propuestas por el Grupo SI(E)TE (2012): proceso, producto, personal y contextual, ya que la experiencia escolar se orienta al aprendizaje por descubrimiento, la construcción colectiva de significados y la transformación de la realidad a través de prácticas creativas.

Dimensión del proceso. Hace referencia a las etapas que sigue el sujeto para llegar a una idea o producción creativa. Implica reflexión, exploración, ensayo y error. Su importancia radica en que enseña a los niños y niñas que la creatividad no es un acto espontáneo, sino un recorrido en el que equivocarse también es parte del aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos.

Dimensión del producto. Se centra en el resultado final del proceso creativo, ya sea una idea, una solución, un objeto o una producción simbólica. El argumento de esta dimensión es que, para considerarse creativo, el producto debe reunir dos características: ser original y ser útil

o funcional en el contexto en que se presenta. En el ámbito escolar, esto significa valorar tanto la innovación como la aplicabilidad de lo creado.

Dimensión personal. Involucra las características, actitudes y habilidades propias del individuo. Aquí se ubican la imaginación, la curiosidad, la sensibilidad, la motivación y la flexibilidad cognitiva. Su argumento es que sin estas disposiciones internas no es posible sostener un proceso creativo, ya que son las que impulsan al niño o niña a explorar y a transformar su realidad.

Dimensión contextual. Abarca las condiciones del entorno el ambiente educativo, la cultura, los recursos materiales y simbólicos disponibles que pueden favorecer o limitar la creatividad. El argumento central de esta dimensión es que la creatividad no florece en aislamiento, sino en interacción con otros, en un contexto que ofrezca libertad, estímulos y oportunidades para crear.

De este modo, comprender y aplicar estas cuatro dimensiones en la práctica educativa permite superar una visión reducida de la creatividad y avanzar hacia un enfoque integral que fomente sujetos capaces de imaginar, transformar y actuar sobre su realidad con sentido y originalidad. En este sentido la escuela tiene la enorme tarea de transformar a alumnos, alumnas y así mismo a los propios docentes y convertirlos en sujetos creativos ya que si se lleva a cabo un trabajo en conjunto los cambios generados serán mutuos y se verá reflejado en toda la institución y la comunidad.

Desde luego esto requiere un gran cambio dentro de la educación actual, convertir lo mecánico en innovador, lo tradicional en cons-

tructivista, transformar la educación en más humana, sensible, divertida, accesible, que brinden aprendizajes significativos, brindar una nueva perspectiva donde las escuelas e instituciones educativas desde la etapa de educación inicial hasta la educación superior brinden los espacios propicios para la imaginación donde se favorezca la invención, la curiosidad y la expresión libre. "Sin una educación creativa y de la creatividad, ni la persona humana llega a serlo plenamente, ni resulta posible idear y ensayar sistemas de generación y transferencia de conocimiento válidos para nuestro tiempo" Grupo SI(E)TE, 2012, p. 8.

Asimismo, la creatividad se basa en una visión holística del aprendizaje, que considera dimensiones personales, contextos sociales y educativos, de proceso y producto. La escuela debe prestar atención al entorno y al clima institucional, ya que estos factores pueden potenciar o inhibir la creatividad Grupo SI(E)TE, 2012. Crear contextos estimulantes, donde se permita el error, la exploración y la divergencia de pensamiento, es esencial para fomentar en los niños y niñas una actitud creadora.

Es por ello que la escuela a nivel preescolar es un mundo de posibilidades donde el juego se convierte en una estrategia clave para el desarrollo creativo. Las metodologías activas que promueven el aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas permiten a los niños y niñas construir sus propias soluciones, las experiencias dan respuestas a diferentes problemas y las ideas se convierten en reflexión.

Según Touriñán (2010), "educamos para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación", y esto implica formar sujetos capaces de proyectar, crear

y transformar su entorno de manera original. Además, la función de la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que debe convertirse en un espacio de innovación y creatividad institucional. “Las sociedades creativas requieren escuelas creativas” Grupo SI(E)TE, 2012, p.17 lo cual implica transformar también las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y las formas de organización escolar. Una escuela creativa es una escuela abierta al cambio, comprometida con el desarrollo integral del niño y con el fomento de su pensamiento divergente y crítico.

El pensamiento creativo, entendido como una capacidad para generar ideas nuevas, resolver problemas de manera original y expresar emociones desde distintos lenguajes, no surge únicamente de ejercicios planeados, sino de experiencias auténticas que emergen en la vida cotidiana del aula. Desde una perspectiva constructivista, el proceso creativo se entrelaza con lo emocional, lo simbólico, lo lúdico y lo colectivo, permitiendo a las y los estudiantes construir sentido desde su realidad inmediata.

Para ilustrar cómo se manifiesta este proceso dentro del contexto escolar, se presentan a continuación tres narrativas pedagógicas desarrolladas en educación básica. Cada una de ellas recupera una experiencia real donde se hace visible el pensamiento creativo infantil y el rol docente como mediador y facilitador del aprendizaje significativo. Estas narrativas muestran cómo el aula puede convertirse en un escenario de exploración, expresión emocional, colaboración, imaginación y reconstrucción cultural, y no solo en un espacio de transmisión de contenidos.

Narrativa 1: “El monstruo de las emociones: cuando la creatividad nace del asombro”

Contexto de la experiencia:

Durante una jornada matutina en el aula de tercer grado de preescolar, se destinó un espacio para la exploración libre. Mariana, una niña de cinco años tomó el libro “El monstruo de colores” de Anna Llenas, una lectura que ya había sido abordada en una sesión previa. Sin mediar palabra, se dirigió al rincón de arte y comenzó a recortar círculos de papel, asignándoles colores: amarillo para la alegría, azul para la tristeza, rojo para el enojo, verde para la calma y negro para el miedo. Pronto, sus compañeros se sumaron espontáneamente, proponiendo crear un mural colectivo de “monstruos emocionales”.

La docente, en lugar de interrumpir para volver a una actividad formal, acompañó el proceso: facilitó materiales, propició el diálogo y sugirió que cada niño escribiera o dictara una breve frase que expresara una situación asociada a esa emoción. Así, surgió un mural donde el lenguaje verbal, gráfico y emocional se entrelazó en una producción colectiva.

Interpretación pedagógica: el proceso creativo como construcción simbólica y emocional

La experiencia descrita evidencia cómo el proceso creativo se manifiesta de manera espontánea, genuina y profundamente significativa dentro del aula, cuando se favorece un ambiente de exploración libre y confianza emocional. Lejos de surgir como respuesta a una consigna estructurada, la creatividad de Mariana se activa mediante la apropiación simbólica de un contenido literario previamente compartido, en este caso, El monstruo de colores. Su iniciativa de recortar círculos y asignarles emociones a partir de los colores no solo es un acto de

creatividad, sino también una estrategia personal para organizar, representar y comunicar sus emociones.

Esta acción creativa adquiere mayor profundidad cuando otros niños se integran al proceso, transformando una iniciativa individual en una construcción colectiva, donde el lenguaje emocional se articula con el lenguaje visual y verbal. En esta dinámica se observa una expresión clara de pensamiento divergente, definido por Guilford (1950) como la capacidad de generar múltiples respuestas a una misma situación, y considerado un pilar de la creatividad. Cada niño propone una frase distinta, una forma particular de representar la emoción, una experiencia única que enriquece el mural.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1995) plantea que el desarrollo del pensamiento creativo se potencia en la interacción con otros y a través del uso de herramientas culturales, como el lenguaje, el arte o la literatura. En esta experiencia, el libro funciona como un mediador simbólico que permite a Mariana transitar de la emoción vivida a su representación simbólica.

Por otro lado, Jerome Bruner (1960, 1997) sostiene que el aprendizaje más valioso ocurre cuando los niños pueden descubrir por sí mismos y construir significados a partir de su realidad. Mariana no repite el contenido del cuento, sino que lo reinterpreta, le da forma plástica y lo integra a su propio universo emocional. Esta autoría simbólica es un rasgo distintivo del pensamiento creativo en la infancia.

En esta actividad también se movilizan varias inteligencias múltiples (Gardner, 1993): la inteligencia intrapersonal (al identificar y expresar sus emociones), la interpersonal (al coordinar



acciones con sus compañeros), la lingüística (al verbalizar sus experiencias) y la visual-espacial (al representar emociones mediante formas y colores). Esta integración de capacidades demuestra que el proceso creativo no es lineal ni exclusivo de las artes, sino que integra dimensiones cognitivas, emocionales, comunicativas y sociales.

Finalmente, Matthew Lipman (2002) señala que el pensamiento creativo se estimula cuando el niño se enfrenta a situaciones que despiertan su curiosidad, su capacidad de asombro y su necesidad de expresión auténtica. Justamente eso ocurre en esta experiencia: Mariana parte de una conexión emocional con el texto y transforma su mundo interior en un producto tangible y compartido.

Narrativa 2: "Construir un puente: la creatividad como resolución colaborativa de problemas"

Contexto de la experiencia:

En el marco de un proyecto transversal sobre los medios de transporte, se propuso a los niños construir un puente funcional utilizando materiales reciclables (palitos de paleta, plastilina, cartón, hilo). Aunque la consigna inicial era abierta, un equipo liderado por Mateo, un niño con gran imaginación visual propuso construir un "puente levadizo como el de los castillos".

El equipo comenzó a diseñar, probar y fallar. Hubo desacuerdos, ajustes, nuevas ideas. Se construyó un pequeño prototipo que finalmente logró levantar una parte del puente medianamente. En la presentación final, los niños explicaron el mecanismo, las fallas técnicas y cómo las resolvieron. La docente documentó el proceso con fotografías y notas, y usó este ejemplo para generar un diálogo sobre el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la perseverancia.

Interpretación pedagógica: el proceso creativo como construcción colectiva y resolución de problemas

El proceso creativo observado en esta experiencia trasciende la generación de una idea novedosa y se manifiesta como una dinámica compleja de resolución de problemas en un contexto colaborativo. La propuesta inicial: construir un puente elevadizo utilizando materiales simples y reciclables; exige a los niños movilizar diversas capacidades cognitivas, entre ellas, el pensamiento lógico-espacial, la planificación, la toma de decisiones y la negociación grupal.

En este contexto, la creatividad no aparece como un acto aislado, sino como un proceso activo, continuo y en constante transformación, donde las ideas son puestas a prueba, ajustadas y redefinidas a partir de los errores. Lejos de evitar el fallo, los niños lo incorporan como una parte natural del aprendizaje, lo que evidencia un entorno pedagógico que valora el ensayo, la exploración y la autonomía. Esta disposición es clave para observar el pensamiento creativo en acción dentro del aula.

Desde la perspectiva de Bruner (1960), esta experiencia se alinea con el aprendizaje por descubrimiento, en el cual los estudiantes no reciben respuestas prefabricadas, sino que construyen activamente su conocimiento. La docente, en lugar de indicar cómo resolver el desafío, actúa como facilitadora, brindando apoyo sólo cuando es necesario. Esta actitud genera un espacio propicio para el pensamiento autónomo, la curiosidad y la iniciativa: condiciones esenciales para el desarrollo de la creatividad. El momento en que el grupo enfrenta obstáculos técnicos para levantar el puente representa lo que Jean Piaget (1977) denomina conflicto

cognitivo, es decir, la confrontación entre lo que se sabe y lo que se necesita saber para avanzar. Esta tensión impulsa a los niños a replantear sus estrategias, ajustar sus hipótesis y reorganizar su comprensión del problema, lo que fortalece el pensamiento lógico y estructural.

La experiencia refleja el tipo de pensamiento investigativo que promueve Matthew Lipman (2002), donde la creatividad se manifiesta en la capacidad de formular preguntas, probar soluciones y generar conocimientos en situaciones auténticas. Aquí, los niños no replican modelos, sino que experimentan, inventan, colaboran y aprenden de forma situada, desde una problemática concreta y significativa.

Narrativa 3: “La escuela de mis abuelos: narrativa, historia y juego dramático”

Contexto de la experiencia:

Como parte de un proyecto sobre la identidad personal y la historia familiar, los estudiantes del tercer año de preescolar entrevistaron a sus abuelos sobre cómo era la escuela en su infancia. Esta actividad fue guiada por una estructura básica de preguntas elaborada colectivamente. Luego de compartir las respuestas en clase, los equipos eligieron una anécdota para representarla a través del juego dramático.

Un grupo representó una escuela tradicional con un maestro autoritario que escribía en pizarrón y reprendía con reglas de madera. Otro grupo mostró una escuela rural, con clases al aire libre y cantos matutinos. Los niños utilizaron objetos reciclados como materiales escénicos, y algunos asumieron los roles de abuelos, maestros o compañeros de clase. Al finalizar, cada equipo explicó lo que aprendió sobre la educación del pasado.

Interpretación pedagógica: el proceso creativo como reconstrucción narrativa y juego simbólico

El proceso creativo, en esta experiencia, se manifiesta como una reconstrucción cultural, narrativa y simbólica, a través de la cual los niños transforman información del pasado en una vivencia compartida, significativa y profundamente emocional. A partir de una práctica de indagación (la entrevista a los abuelos), los estudiantes movilizan capacidades cognitivas y afectivas para reinterpretar relatos familiares y convertirlos en escenas dramatizadas mediante el uso de su cuerpo, su voz, objetos reciclados y el juego simbólico.

Esta propuesta pedagógica integra diversos momentos del pensamiento creativo: la recolección de información real, la transformación simbólica de esa información en una escena escénica, y finalmente, la reflexión sobre lo aprendido y sentido al representar una época diferente. Cada niño, al asumir un rol (abuelo, maestro, alumno), transita por un proceso de empatía e identificación, que no solo le permite aprender contenidos históricos, sino también comprender y valorar otras formas de vivir, de enseñar y de sentir.

Desde el enfoque de Jerome Bruner (1990), la narrativa es una herramienta fundamental para construir identidad, ya que permite a los individuos organizar la experiencia, otorgarle significado y compartirla con otros. En este sentido, los niños no solo representan escenas del pasado, sino que conectan esas historias con sus propias vivencias familiares, lo cual favorece el aprendizaje emocionalmente significativo y el fortalecimiento de la identidad cultural.

Lev Vygotsky, por su parte, sostiene que el juego simbólico y el lenguaje son mediadores fundamentales en el desarrollo del pensamiento. En



este caso, el uso del juego dramático permite que los niños amplíen su zona de desarrollo próximo (ZDP) al representar realidades que no han vivido, explorando así emociones, reglas sociales, relaciones de poder y estructuras educativas del pasado.

Matthew Lipman resalta el valor del pensamiento narrativo como vía para el desarrollo del pensamiento ético. A través del diálogo y la representación, los niños comprenden el punto de vista del otro, desarrollan la capacidad de juicio moral y comienzan a tomar conciencia de su lugar en el mundo, lo cual es esencial para la formación de ciudadanos críticos, empáticos y reflexivos.

La creatividad, entendida desde un enfoque sociocultural, se reconoce como una capacidad humana universal que trasciende el ámbito individual para convertirse en un proceso relacional, cultural y transformador. En este sentido, la escuela preescolar se erige como el primer entorno institucional en el que niñas y niños pueden desarrollar su potencial creativo mediante el juego, la exploración, la imaginación y la interacción con otros.

El análisis de las dimensiones del proceso creativo propuestas por el Grupo SI(E)TE (2012) proceso, producto, personal y contextual permite comprender que la creatividad no surge de manera espontánea ni aislada, sino que depende tanto de las disposiciones internas del sujeto como de las condiciones del entorno en el que se desenvuelve. Por ello, promover experiencias educativas que integren estas dimensiones representa una apuesta por la formación de personas capaces de pensar críticamente, innovar y transformar su realidad.

De esta manera, el reto de la educación actual no es únicamente transmitir conocimientos, sino generar espacios significativos donde la imaginación y la creatividad sean ejes fundamentales de la práctica pedagógica. Sembrar creatividad en la infancia es, en última instancia, sembrar futuros posibles, más humanos, empáticos y sostenibles.



Pensamiento creativo y Nueva Escuela Mexicana: Criterios que orientan la generación de estrategias didácticas

Carolina Covarrubias Huerta
Diana Karina Hernández Sánchez
Irene Rubí Rodríguez Acosta

Estudiantes de Maestría en Educación Básica
UPN Unidad 097 Sur, CDMX

Introducción

La creatividad es un concepto complejo de abordar no solo porque la palabra misma enuncia expectativas de novedad o innovación, sino porque diversos autores como Lipman (1997), Kimenco (2008), y Elisondo (2014) han señalado que la creatividad es universal y no un talento nato de algunos pocos privilegiados, por lo que debemos ser cuidadosos para no viciar la esencia semántica de dicho término, ya que puede ser muy vago y poco preciso sobre lo que se pretende abordar.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) revalora la creatividad como una herramienta esencial en el proceso educativo. Lejos de reducirse al ámbito artístico, se presenta como una herramienta para imaginar, explorar y transformar la realidad desde todos los campos formativos. Enfatiza su incorporación en el currículo, así como el rol docente en la promoción de ambientes de aprendizaje dinámicos, sensibles y participativos. Desde una perspectiva crítica y humanista, destaca que educar con creatividad es clave para formar estudiantes conscientes, críticos y transformadores de su entorno. (SEP, 2022)

En este artículo no solo pretendemos abordar las dimensiones y los componentes que están inmersos en la definición de la creatividad; sino también precisar sobre las habilidades requeridas para el desarrollo del proceso creativo; así como brindar algunas sugerencias de estrategias didácticas dentro del aula desde el enfoque de la NEM.

Conceptualización de la creatividad

La creatividad no solo es universal en términos de que todas las personas podemos llegar a ser creativas en algún momento de nuestra

vida, sino porque, es un proceso propio de la actividad cognitiva y que puede surgir de la necesidad estratégica para solucionar problemas, aunque no se limita a ello. Este proceso es educable, por lo tanto, requiere la interacción con otros, en este sentido el entorno como ambiente creador fomenta, propicia, facilita y potencia la expresión de esta capacidad, aunque también puede inhibirla.

Al ser parte de un proceso de la actividad cognitiva, la creatividad posee cierto carácter personal pues cada persona en sí misma le da continuidad a su proceso, personalizando y renovando de manera constante sobre la consciencia de las propias representaciones, esquemas, hábitos y prácticas; pues conlleva un pensamiento reflexivo sobre la acción creativa, sumergiéndola de significado para el sujeto creador, como señala Martínez (1998) "Entendemos la creatividad como proceso para la búsqueda o producción de algo nuevo, socialmente valioso, que es expresión de la reflexión personal que no puede ser alcanzada directamente por el camino de la conclusión lógica, ni por cualquier otro tipo de regla preestablecida" (Martínez, R. 1998. Pág. 9)

Cuando el sujeto creador ha construido para sí mismo un producto "creativo", este es sometido a la valoración cultural del contexto quien le atribuye las características de originalidad, innovador, novedoso o de impacto que favorece al contexto, a la transformación y la comunicación social. De acuerdo con Kimenco (2008) Este proceso de interrelación dialéctica entre las dimensiones de proceso, sujeto, producto y ambiente son continuos e interdependientes. Esta autora también señala que existen dos tipos de creatividad; la creatividad a nivel social como contribución a los campos simbólicos de

la cultura y la creatividad personal como logro personal en cualquier ámbito o desempeño de la persona. En este sentido no se pretende contradecir la interacción dialéctica señalada anteriormente ya que la expresión de la creatividad también se puede observar en alguno de los siguientes niveles: expresivo, productivo, inventivo, innovador o emergente.

Por ello, entender la creatividad únicamente como talento o genialidad restringe su alcance educativo y la convierte en un privilegio. En cambio, reconocerla como una capacidad universal, educable y cultivable en interacción con el entorno, permite que se democratice en el aula, coherente con el enfoque inclusivo de la NEM.

El papel de la escuela en la formación del pensamiento creativo

La escuela como institución cultural tiene un lugar privilegiado en la posibilidad de formar pensamiento creativo, sin embargo, contribuye a la réplica de formas de pensamiento escolarizado, debería fomentar habilidades tales como el pensamiento reflexivo, la flexibilidad, el pensamiento divergente, la indagación y la problematización que favorezcan al proceso creativo, centrándose en el desarrollo de este como proceso y no como resultado.

De acuerdo con Sánchez, et al. (2009), el espacio áulico es el espacio en el que se construyen conocimientos, pero también es un espacio en el que se dan intercambios simbólicos, sociales y afectivos. Estos "sistemas de acción" referidos por Cristiano (2018) que convergen en el contexto escolar al integrarlas favorecen a la reflexión del alumno y del profesorado y por tanto sobre la "acción creativa" que puede permitir resignificar la tarea de aprender y consigo

(de manera inherente) el valor de la creatividad como herramienta no solo para el aprendizaje sino para el cambio social.

La creatividad y la Nueva Escuela Mexicana

Durante mucho tiempo, la creatividad fue relegada a los márgenes del currículo escolar. Se le consideraba un complemento, una capacidad secundaria o bien una característica exclusiva de las disciplinas artísticas. Sin embargo, desde el enfoque que propone la NEM, la creatividad se posiciona como una herramienta pedagógica fundamental, una práctica reflexiva y una vía para la transformación educativa, reconociendo que esta capacidad no es algo aislado ni accesorio, sino una forma de pensamiento profundamente ligada a la formación de estudiantes críticos, conscientes y con la capacidad de intervenir activamente en su contexto. (SEP, 2022)

En el Marco Curricular Común de la Educación Básica se define la creatividad como "una herramienta para imaginar, explorar, crear y expresar formas de comprender el mundo y transformarlo" (SEP, 2022, Pág. 18). Esta idea permite ampliar su aplicación más allá del arte, reconociéndola como una competencia trans-



versal que se puede desarrollar desde todos los campos formativos como se muestra a continuación:

- En Lenguajes, por ejemplo: se impulsa a través de prácticas como la escritura libre, la narración oral, la argumentación y la exploración de recursos expresivos como el juego teatral.
- Desde Saberes y Pensamiento Científico; se desarrolla mediante el planteamiento de preguntas abiertas, la experimentación y la búsqueda de soluciones desde enfoques diversos.
- Para Ética, Naturaleza y Sociedades, la creatividad se relaciona con la reflexión sobre el entorno y con la construcción de propuestas colectivas para el bienestar común.
- Finalmente, en De lo Humano a lo Comunitario, el arte se convierte en lenguaje y experiencia: se integra la expresión visual, corporal, musical y simbólica como formas legítimas de conocimiento.

La NEM enfatiza que “el pensamiento creativo, crítico y reflexivo es central en el proceso educativo, ya que permite la construcción de saberes propios, colectivos y contextualizados” (SEP, 2022. Pág. 38). Desde este punto de vista, la creatividad va más allá de lo individual: se convierte en una práctica social, en una herramienta que vincula el pensamiento con la emoción y el conocimiento con la vida cotidiana, en donde el aprendizaje deja de ser una reproducción pasiva de información y se transforma en un proceso dinámico, en el que los estudiantes construyen sentido desde su experiencia, su historia y su entorno.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) concibe la creatividad no solo como un recurso

pedagógico, sino como una práctica social y reflexiva que atraviesa todos los campos formativos y enriquece la experiencia educativa. Lejos de entenderla como un talento excepcional, la plantea como una capacidad universal, educable y cultivable en interacción con el entorno. Desde esta visión, la creatividad se convierte en una herramienta de transformación social que impulsa a las y los estudiantes a cuestionar lo establecido, imaginar alternativas y generar propuestas colectivas orientadas al bienestar común. De este modo, deja de ser un complemento para consolidarse como un componente central en la manera de repensar la escuela y su función en la sociedad contemporánea.

El papel del docente

Ser docente va mucho más allá de transmitir conocimientos. La velocidad con la que cambia el mundo nos exige ser más que portadores de contenidos: nos invita a ser creativos, sensibles e innovadores. La educación del siglo XXI necesita maestras y maestros que acompañen a sus estudiantes a imaginar, explorar, resolver problemas y transformar su entorno con pensamiento crítico y mirada compasiva. (SEP, 2022)

Promover la creatividad en el aula implica un acto de confianza: soltar el control, dar espacio a la espontaneidad, permitir que la imaginación tenga un lugar legítimo en el proceso pedagógico. Es abrir la puerta a lo inesperado, a lo que surge desde el juego, la emoción o la intuición, y que puede convertirse en una poderosa forma de aprender.

Dewey lo expresó con claridad cuando afirmó: “Darles a los alumnos algo que hacer, no algo que memorizar; y que ese hacer sea de tal naturaleza que exija pensar. El aprendizaje surgirá

de manera natural.” (Dewey. 1916. Pág. 161).

Cuando un docente se atreve a ceder espacio, a escuchar, a permitir que los niños exploren sin miedo a equivocarse, está cultivando no sólo conocimiento, sino también confianza en sí mismos y en su capacidad de transformar el mundo con sus ideas favoreciendo no solo la acumulación de conocimiento sino el desarrollo de procesos de pensamiento más complejos como es el pensamiento creativo.

En lo que concierne a la reflexión del docente sobre su enseñanza, cabe mencionar que para desarrollar una práctica educativa basada en la creatividad es necesario hacer un diagnóstico de su propio estilo de enseñanza (Zapata, 2005). El examen de sus creencias e ideologías relativas al acto de enseñar es el paso forzoso para encaminarse hacia el planteamiento de ese paradigma de la didáctica creativa, y, por lo tanto, llegar a la concreción de esos cambios en el actuar docente. El maestro creativo es aquel que se mantiene flexible, que se abre al cambio sin temor, que escucha ideas y se involucra activamente en procesos de transformación.

Diseña clases dinámicas y vivas, que motiven a sus estudiantes a investigar, a construir saberes con sentido, a conectar lo aprendido con la vida cotidiana.

Elisondo (2014) nos recuerda que ser creativos es una forma de resistencia ante lo que se da por hecho, una forma de transformar lo que parece inamovible. En las infancias, esta capacidad florece cuando se les permite jugar, explorar, inventar e incluso equivocarse. Lo que ocurre muchas veces es que la escuela, atrapada en rutinas rígidas y respuestas únicas, apaga poco a poco esa chispa. Por eso, es urgente

crear estrategias que devuelvan a las niñas y los niños el placer de imaginar, construir, proponer y crear.

Desde esta perspectiva, en la que reconocemos la creatividad como un proceso que se desarrolla en la interacción, presentamos a continuación una serie de criterios que pueden orientar la generación de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo del proceso del pensamiento creativo en el aula, especialmente dirigidas para alumnas y alumnos de educación básica:

- 1. Abrir espacio a la pregunta y a la curiosidad:** Elisondo (2017) plantea que la creatividad se activa cuando hay lugar para la duda, la sorpresa y el asombro. Escuchar a nuestros alumnos cuando preguntan “¿por qué el cielo no se cae?” o “¿los sueños se pueden guardar?” es entrar a un universo que desafía lo lógico y lo predecible. Fomentar ese tipo de preguntas, sin corregirlas ni reprimirlas, es ya un acto pedagógico.
- 2. Pensar sin miedo a equivocarse. Propiciar el pensamiento divergente:** Ken Robinson (2011), retoma de Guilford el concepto del pensamiento divergente y señala que la escuela necesita menos respuestas correctas y más ideas originales que surjan desde la diversidad. Invitar a las y los alumnos a imaginar muchas soluciones posibles a un problema, incluso las más locas o imposibles, favorece su flexibilidad cognitiva. Decirles “no hay respuestas malas” es abrirles una ventana para pensar diferente.
- 3. Jugar es pensar:** El juego no es solo diversión, sino una actividad mental compleja que permite la creación de realidades ima-

ginadas. Elisondo (2014) sostiene que el juego es un terreno fértil para la creatividad. El juego simbólico, el disfraz, la dramatización o el teatro espontáneo son oportunidades para expresar emociones, ensayar roles sociales y, sobre todo, conocerse a sí mismo.

4. Crear desde el arte: Gardner (1995) sostiene que las personas pueden ser creativas de muchas maneras, y el arte permite explorar múltiples inteligencias: espacial, corporal, musical. Esta diversidad de talentos y formas de aprender al interactuar favorece el desarrollo del pensamiento creativo. Cuando los alumnos mezclan témperas sin seguir instrucciones o inventa un personaje con plastilina que no parece nada "real", no está haciendo un trabajo mal; está explorando. Las expresiones artísticas son puertas abiertas a lo que no puede decirse con palabras.

5. Resolver sin manuales: problemas creativos: Elisondo (2017) subraya que lo creativo aparece cuando el problema no tiene una única salida. Plantear situaciones abiertas, sin una solución fija, como "¿cómo construirías una casa en el árbol sin martillo?" o "¿cómo llegaría un caracol a la cima de una montaña?", estimula la imaginación y el razonamiento lateral.

6. Pensar en voz alta. Promover rutinas de pensamiento: Fomentar la metacognición es clave en el desarrollo de los procesos creativos. Las rutinas del Proyecto Zero (Harvard) aportan herramientas efectivas para visibilizar el pensamiento creativo. Frases como "antes pensaba...ahora pienso..." o "veo, pienso, me pregunto" ayudan a que las niñas y niños se escuchen y reconozcan cómo están construyendo su pensamiento.



7. Cuidar el ambiente emocional: Rogers (1969) afirma que solo en un ambiente de aceptación incondicional florece la creatividad. Una niña no puede crear si siente que será juzgada. Un niño no arriesgará una idea nueva si teme la burla. La creatividad necesita seguridad emocional, confianza, aceptación.

8. Releer los cuentos con otros ojos: Elisondo (2014) propone la reescritura de cuentos como una herramienta creativa y transformadora. Los cuentos no solo entretienen, también pueden ser un laboratorio de imaginación. Cambiar el final, inventar un nuevo personaje o reescribir desde otro punto de vista permite resignificar y crear.

9. Pensar con otros, aunque piensen distinto: Johnson & Johnson (1999) señalan que el aprendizaje cooperativo favorece habilidades sociales y pensamiento complejo. Cuando escuchamos a otras personas, construimos juntos, en interacción y, el pensamiento se enriquece. La creatividad colectiva es más potente que la individual.

10. Cambiar el espacio, cambiar la mente: Proponer espacios que inviten a explorar y experimentar. A veces, mover los bancos, usar el piso, trabajar en el patio o inventar un rincón nuevo basta para que aparezca la chispa de la imaginación y brinda la oportunidad de interactuar con otros de manera diferente.

y de formar personas capaces de pensar con libertad y actuar con sensibilidad. Insertar la creatividad en el currículo es comprometerse con una educación viva, humana y situada. Es apostar por una escuela en la que docentes y estudiantes dialogan, exploran, sueñan y, sobre todo, transforman. Frente a los desafíos que atraviesa la Educación Básica en México, fomentar la creatividad no es una opción extra, sino una responsabilidad ética y pedagógica que responde a la realidad, a la diversidad y a las esperanzas de quienes aprenden y enseñan cada día.

Desarrollar el pensamiento creativo implica también fortalecer la autonomía y la capacidad de agencia del estudiantado. Es un camino que permite asumir errores como parte del proceso, valorar la diversidad de ideas y tomar decisiones en torno al aprendizaje. Así, crear también es participar, y desde edades tempranas, esta participación se convierte en una forma de empoderamiento.

Consideraciones finales.

En definitiva, la creatividad no es un añadido más a la Educación Básica, es una forma de vivir el aula, de construir significados compartidos



¡Juguemos con las matemáticas!

Un taller de juegos de mesa

Diego Ismael Espina González

Estudiante de Maestría en Educación Básica UPN Unidad 097 Sur, CDMX

Resumen

Las matemáticas son una disciplina con un abanico enorme de posibilidades para la construcción de conocimientos algebraicos, aritméticos y geométricos, que van desde el uso de material concreto hasta el uso de la tecnología como los asistentes de inteligencia artificial que han tomado mucha relevancia en los últimos años. No obstante es importante que los niños y las niñas construyan habilidades que vayan más allá de la repetición de fórmulas o conceptos y

que por el contrario sean capaces de construir conocimientos matemáticos mediante el diálogo y su participación en juegos de mesa y en actividades lúdicas matemáticas.

Los juegos de mesa son una herramienta altamente potenciadora las habilidades útiles para la resolución de problemas matemáticos y son motivantes para los alumnos, de la misma manera ayudan a romper con la idea de que las matemáticas son difíciles y aburridas, en este sentido, este trabajo es una muestra de que las

matemáticas pueden estar presentes en las artes, los juegos y en la creación de elementos matemáticos por parte de niños y niñas.

Introducción

El presente texto tiene como objetivo dar a conocer el impacto y el alcance del taller de Juegos y matemáticas que ocurre en el Centro Educativo Tenochtitlan (CET) una pequeña escuela que se encuentra al sur de la Ciudad de México, con un enfoque de aprendizaje constructivista y una metodología de aprendizaje activo. De acuerdo con Mata (2008) el CET brinda oportunidades de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas de los alumnos, fomenta la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para afrontar los retos y resolver las diferentes actividades de la vida diaria.

Tras el trabajo realizado durante la Maestría en Educación Básica y particularmente al realizar el análisis de mi práctica docente, me di cuenta de la falta de diversificación de las actividades, lo cual se veía reflejado también en el taller de juegos y matemáticas, por eso fue importante seguir con la metodología de la escuela y plantear actividades centradas en la manipulación directa del objeto de conocimiento, ya que según Hohmann y Weikart (1999), el aprendizaje activo es un proceso que requiere una interacción directa del sujeto con diversas situaciones, objetos o personas. El aprendizaje activo sucederá con mayor facilidad si su entorno es organizado, es estimulante, posee material adecuado y de todo tipo para que los estudiantes puedan escoger con qué van a trabajar estas actividades, es decir, contar con materiales diversos que ayudaran a la construcción de saberes matemáticos y que estuviera presente la

verbalización y socialización de dicho conocimiento, por eso el objetivo de taller se centra en el juego como una herramienta altamente poderosa para la apropiación de conceptos matemáticos y la diversificación de las actividades tiene como objetivo resignificar la percepción que los alumnos tienen sobre dicha disciplina.

Para Bishop (2008) es evidente que el juego mantiene una estrecha relación con el razonamiento matemático, parece que el juego desarrolla habilidades concretas de pensamiento estratégico, adivinación y planificación, es decir, el objetivo del juego no solamente se centra en compartir conceptos matemáticos, sino en fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Por ello fue importante que las actividades que se establecieran en el taller estuvieran encaminadas al desarrollo de procesos matemáticos útiles para la resolución de problemas, toma de decisiones, el reconocimiento y uso de material concreto, la explicación de reglas, el trabajo en equipo y la creatividad y encontré en los juegos de mesa una herramienta altamente valiosa para el trabajo en matemáticas.

Juegos de mesa y matemáticas

Durante este ciclo escolar, 2024-2025 en el taller participaron niños y niñas de diferentes edades y grados escolares que van desde los 8 a 11 años; para diversificar las actividades y convertirlas en actividades lúdicas, comencé a implementar partidas de juegos de mesa que son coherentes con los objetivos del taller y correspondientes con los conceptos matemáticos. Uno de los primeros juegos utilizados fue Má-tico, un juego de mesa de cartas en el que hay



que realizar operaciones algebraicas básicas (suma, resta, multiplicación y división) guardando correspondencia entre el color del signo de operación y los números presentes en las tarjetas, es decir, si el signo es el de multiplicar en color verde, habría que sumar los números que aparecieran de color verde en una segunda tarjeta.

Entonces, el taller que en un principio había sido diseñado para apoyar a la resolución de ejercicios matemáticos, se había transformado en un taller de juegos de mesa, que no solamente trabajan el desarrollo de conceptos matemáticos sino habilidades de pensamiento, el gusto por las matemáticas y por supuesto respondía a la necesidad de diversificar las actividades.

Juegos y matemáticas se convirtió en un espacio para que niñas y niños se relacionaran entre ellos mientras juegan juegos de mesa, por lo tanto, los juegos que se elegían, no solamente estaban enfocados en juegos matemáticos, empezaron a incluirse juegos de lógica, juegos de estrategia e incluso juegos de roles porque lo más importante ya no era la resolución de ejercicios matemáticos sino involucrarse en partidas de juego que promovieran el trabajo en equipo, la tolerancia a la frustración y el desarrollo de habilidades lógicas y estratégicas. Porque de acuerdo con Sánchez (2021) El juego es una gran herramienta pedagógica que fomenta el aprendizaje activo, creativo y colaborativo. Los juegos de mesa, permiten a los alumnos asimilar conceptos abstractos de manera práctica por medio de la experimentación y la resolución de problemas que proponen las reglas y desafíos del propio juego. De esta manera cobra sentido la pertinencia del taller, y que no solamente sean clases de matemáticas sino un espacio totalmente de juego.

Es así como el taller de juegos y matemáticas se convirtió en un espacio de cooperación, según Johnson & Johnson (1999) El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos/as trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, es decir, el taller no se tornaba en partidas de juego para saber quien era mejor o quién era el ganador, se estableció como un momento de compartir con los demás. En este punto quiero precisar algunos elementos que vienen en la mayoría de las cajas de juegos de mesa

- Edad 6+: Muestra de que los juegos de mesa son para todas las edad (se precisa la

edad por la lectura o por el tamaño de las piezas, pero la modalidad no establece un límite de edad.

- Participantes 4-6: Usualmente los juegos de mesa no establecen género, sino únicamente el número de participantes.

Estos elementos determinan que los juegos de mesa hacen del taller un espacio de integración ya que el mismo juego puede ser jugado por niñas, niños, familias o docentes al mismo tiempo además de no fomentar la competitividad si no la cooperación lo cual propicia caminar hacia una estrategia inclusiva en la que una educación con perspectiva de género puede ser posible.

De esta manera la estructura del taller es la siguiente:

Sesiones de juego libre: niñas y niños seleccionan qué juegos de mesa jugarán, deciden sus equipos y si es un juego nuevo, entre todos leen las reglas del juego, mientras mi papel como Docente, además de la planeación y facilitación de los juegos, es mediar y guiarlos en su propio aprendizaje. Cuando las sesiones son de juego las niñas y los niños deciden y se conducen casi completamente solos, si hay alguna duda con una regla o componente del juego intervengo. Por ejemplo podemos jugar *La Morada Maldita*, (Figura 1) un juego en el que hay que identificar diferentes gemas sobre la mesa y colocarlas en su tarjeta correspondiente al mismo tiempo que los demás participantes.

Código secreto: Un juego en el que hay que revelar un patrón mediante el uso de categorías y pistas.

El switcher: Es un juego de estrategia e ingenio, en el que los jugadores deben formar figuras

determinadas, moviendo las fichas en el tablero, según las tarjetas de movimiento.

Sesiones que se relacionan de manera directa con conceptos matemáticos, geometría, trigonometría, ingeniería, proporciones, en este sentido podemos elaborar caleidoscopios, cubos con papiroflexia, autómatas, o figuras con ayuda del compás y las escuadras para vincular las matemáticas con el arte, la pintura y las habilidades motrices.

En una de las sesiones elaboramos un atrapa-sueños o atrapapesadillas, que es un artefacto que adorna las habitaciones, utilizamos el compás para elaborar un círculo e hilo encerado para comenzar a tejer, de manera que el tejido muestra las proporciones áureas en la naturaleza. Al realizar este artefacto, además de hablar de conceptos matemáticos, practicamos el seguimiento de instrucciones y las habilidades motrices finas, bajo la idea de que la utilización del material no es una reproducción fiel, es un momento para inventar, o explorar diferentes posibilidades.

Por último, las sesiones de elaboración de juegos: Como parte del taller, también elaboramos juegos de mesa con material reciclado, con retazos de madera y materiales comunes en la escuela, como ligas, clips, chinchetas o tachuelas entre otros, en este tipo de sesiones niñas y niños ponen en práctica habilidades para medir, trazar, cortar, clavar y redactar las reglas del juego. Por ejemplo, el juego *Bridge-it o juego de Gale* que originalmente es un juego de lápiz y papel, lo convertimos en un juego de mesa con ayuda de tachuelas de colores, ligas y una base de madera (Figura 2) en dicho juego ganará el jugador que logre hacer un camino monocromático sin ser interrumpido de un extremo del

tablero al otro, en los que nuevamente, las niñas y las niñas se involucran activamente en la construcción de los juegos.

La creatividad en el taller de juegos y matemáticas

El taller es un espacio para crear y favorecer el desarrollo creativo en niñas y niños, en este sentido, Elizondo (2024) enuncia que la creatividad está situada, pero su expresión muestra similitudes y diferencias entre situaciones y dominios. La creatividad toma la forma de acción o actividad, y toda acción humana ocurre en un contexto simbólico, social, institucional y material determinado. Como resultado, la creatividad está constituida en gran medida por la situación y el dominio en el que se expresa. En este sentido, aunque hay una planeación y una dirección del taller, no se trata de una repro-

ducción fiel, se trata de explorar y potenciar las habilidades de los participantes y explorar las diferentes posibilidades, con formas, colores, o maneras distintas de poder resolver las actividades que se llevan a cabo.

Es importante mencionar que la última sesión antes de las vacaciones de diciembre y de junio se convocaron a los papás y mamás de los alumnos que participan en el taller, se dispone un salón más grande, y diferentes módulos, en cada uno de ellos los juegos que niñas y niños eligieron. Se forman equipos y durante el tiempo de taller alumnos y adultos juegan y al final comparten alimentos.

Si bien se ha conformado un espacio en el que los alumnos pueden decidir, construir, crear y sobre todo jugar juegos de mesa, disfrutando y valorando la diversificación de los contenidos en matemáticas es importante que este proyecto trascienda al aula y no solamente sea una experiencia para un grupo pequeño de alumnos, es importante generar un espacio dentro del salón de clases en el que todos y todas puedan jugar como parte de su rutina escolar y en todos los grupos. Niñas y niños pueden ser partícipes de la construcción del aprendizaje mediante juegos de mesa particulares, y que además pueda recuperar cómo construyen ese conocimiento lógico mediante sus interacciones, es decir recuperar su experiencia mediante bitácoras o relatorías que den cuenta del lenguaje que utilizan al verbalizar las reglas, al elegir turnos, al ganar o al perder y conocer también, cómo esto repercute en su interés y gusto por las matemáticas, pues si bien en la actualidad en educación básica se propone el juego como parte fundamental del aprendizaje, poco se aborda de manera sistemática la metodología de Aprendizaje basado en juegos.



En lo particular ha resultado una experiencia altamente gratificante, pues al platicar con niños y niñas que participan en el taller mencionan que les agrada la manera en que se plantean las actividades, utilizan el adjetivo divertido para referirse a él y sobre todo cuentan con un sentido de pertenencia alto. Por otro lado, como docente es importante diversificar la manera en que se pretende que los alumnos construyan el conocimiento y que mejor que sea mientras juegan y se divierten, también es importante compartir con otros docentes para que el juego se convierta en una herramienta poderosa dentro del aula y dentro de toda la institución.

Para Boden (1994, como se citó en Klimenko, 2008) La creatividad requiere de una gran riqueza de dominios conceptuales que pueden ser explorados durante el proceso creativo, precisa del manejo de algoritmos y de una variedad importante de las heurísticas, modos de pensar, hacer o actuar que poseen una mayor flexibilidad y permiten encontrar mayor probabilidad de solución, de esta forma y a manera de conclusión, la participación de niños y niñas en el taller ha dado como resultado su interés por participar en más espacios, ahora en la creación de juegos de mesa con temáticas y modalidades que ellos y ellas propongan, en perspectiva, planteo la implementación de un laboratorio de juegos de mesa en la que niños y niñas puedan discutir ideas, elaborar bocetos, hacer proyectos de juegos de mesa, escribir reglas, ilustraciones; y convertirlo en un espacio de creación, convivencia y sobre todo de amor por lo lúdico y las matemáticas.

REFERENCIAS

¿Y si todas y todos somos *LA FALLA*?

Simões, A. (2024). *La falla*. [película].
Artegios.

Una mirada crítica a la inclusión de personas con discapacidad *Amelia*

Banco Interamericano de Desarrollo.
(2023, 2 de diciembre). ¿Qué es la discapacidad? Definiciones y buenas prácticas para una región más inclusiva. ¿y si hablamos de igualdad? <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-la-discapacidad-tipos-de-discapacidad/>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cruz Cortés, B. (2019). El mundo y los mundos de la discapacidad. *Cuicuilco, Revista de Ciencias Antropológicas*, 26(75), 117-147. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/14479>

Domínguez Fabars, A., Boudet Cutié, O., Guzmán Sancho, I., Gómez Labaut, R., & Díaz Samada, R. E. (2015). Algunas consideraciones actuales sobre las malformaciones en el desarrollo del sistema osteomioarticular. *MEDISAN*, 19(12), 1547-1555. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368444350004>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Glosario*. https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=censo2020_A

- Litman, T., & Brenman, M. (2012). *A new social equity agenda for sustainable transportation*. Victoria Transport Policy Institute. <https://www.vtppi.org/equityagenda.pdf>
- Lost, T. (2019). Amelia: Malformación congénita por ausencia de miembros. *Revista Médica de Rehabilitación*, 33(2), 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.rmr.2018.12.005>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *Discapacidad y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- O’Rahilly, R., & Müller, F. (1998). *Embriología y teratología humanas* (3.ª ed.). Editorial Masson.
- Rochelle, P. (2023a). Barreras para las personas con discapacidades. *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC)*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- Rochelle, B. (2023b). Disability inclusion and accessibility challenges. *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*. <https://www.cdc.gov>
- Rojas, M., & Walker, L. (2012). Malformaciones congénitas: Aspectos generales y genéticos. *Revista Chilena de Pediatría*, 30(4), 1256-1265. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062012000400012>
- Santa Biblia. (1960). *Reina-Valera 1960*. Recuperado el 19 abril del 2023, de <https://www.biblegateway.com/passage/?search=lev%C3%ADtico%2021&version=R-VR1960>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Creatividad que transforma: El aula preescolar como semillero de imaginación Vol.10**
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Elisondo, R. C. (2024). Creatividad como herramienta de transformación social. *Perspectivas teóricas actuales*. *Epistemos*, 12(2), 1-15.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Grupo SI(e)TE. (2012). *Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos*. *Revista de Investigación en Educación*.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. American

Psychologist, 5(9), 444-454.

Lipman, M. (2002). El lugar del pensamiento creativo en la educación. En M. Lipman, A. M. Sharp & F. S. Oscanyan (Eds.), *Filosofía para niños. Manual del profesor para estimular la reflexión en el aula* (pp. 71-88). Editorial de la Torre.

Piaget, J. (1977). La toma de conciencia. Crítica.

Touriñán, J. M. (2010). La acción educativa como tarea de creación. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y valores en una sociedad del conocimiento*. Universidade de Santiago de Compostela.

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Pensamiento creativo y Nueva Escuela Mexicana: criterios que orientan la generación de estrategias didácticas.

Vol. 10

Cristiano, J. (2018) *Agencia, estructura y creatividad: tres modelos analíticos*. Sociológica, año 33, número 93, Págs. 119-150.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Rodríguez Hernández, A.-F. (2008), "La dimensión social de la creatividad", en *La Creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. Trillas.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Losada.

Elisondo, R. C. (2014). *Creatividad como herramienta de transformación social*. En

L. Pérez & C. Martínez (Comps.), *Creatividad, educación y subjetividad* (pp. 31-52). Universidad Nacional de Río Cuarto.

Elisondo, R. C. (2017). *La creatividad en la escuela: Teorías, prácticas e investigaciones*. Novedades Educativas.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Págs. 265-286

Martínez, R. (2004) *Una perspectiva pedagógica de la creatividad*. Ethos Educativos.

Klimenco, O. (2008) La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI.). Redalyc

Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

Robinson, K. (2011). *El elemento: descubrir*

tu pasión lo cambia todo. Grijalbo.

Sánchez, J. Reiko, M. Rodríguez, F y De Diego, M. (2009) *Significados, rituales y principios del primer día de clases.* Perfiles educativos. Vol. XXXXI, núm. 125
IISUE-UNAM

SI(e)TE. Educación (2012) *Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos.* Revista de Investigación en Educación. N.o 10 (1)
En: <http://webs.uvigo.es/reined/>

Zapata Campos, (2005), *"El profesor creador"*, en: El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor. Trillas.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Educación y Educadores, 11(2), 191-210.

Mata, F. (2007). *El credo de una escuela constructivista.* Padhia: Desarrollo humano. X (116), 2

Sanchez, M. (2021) *En clase sí se juega una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula.* Ediciones: Paidós.

Portada: "Madre e hijo", óleo sobre madera, Siglo XX. Autor: Ángel Botello-Barros. Museo de Arte de Puerto Rico.

¡Juguemos con las matemáticas! Un taller de Juegos de mesa.

Bishop, A. J. (2008). El papel de los juegos en Educación Matemática. En D. Bañeres (Coord.), *El juego como estrategia didáctica* (pp. 23-34). Barcelona, España: Graó.

Elizondo, R. (2024) *Creatividad como herramienta de transformación social.* Revista de investigaciones científicas y tecnológicas. XII(2)

Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción.* México: Trillas

Johnson, D, W., Johnson, R, T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.



"Madre e hijo", óleo sobre madera, Siglo XX. Autor: Ángel Botello-Barros.
Museo de Arte de Puerto Rico.