

Acequñas

A detailed oil painting of a woman's profile, facing left. She has long, dark brown hair tied in a bun with a gold-colored hairpin. A large, vibrant orange feather is positioned horizontally across her eyes. Several other feathers in various colors (brown, green, purple) are scattered around her head against a deep blue background. The overall style is classical and artistic.

AÑO 29 Otoño-Invierno 2026
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA TORREÓN

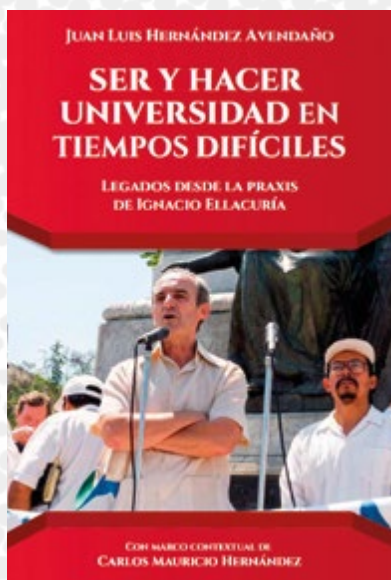
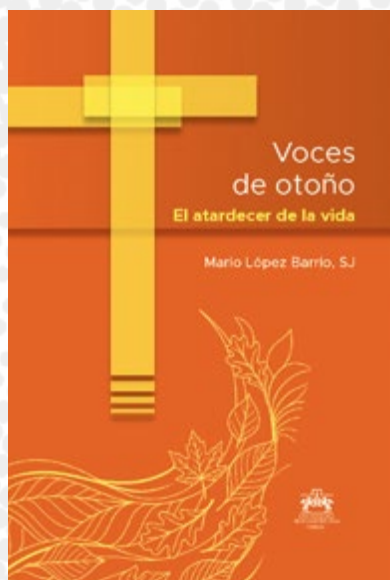
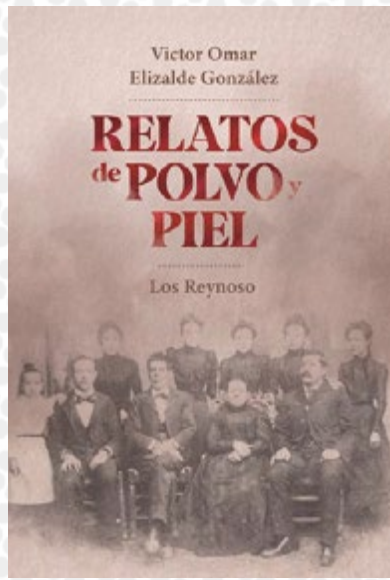
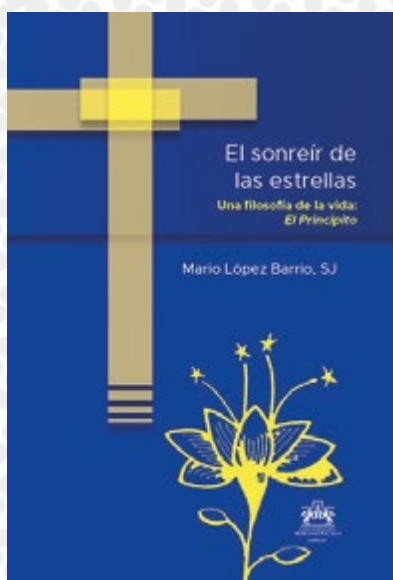
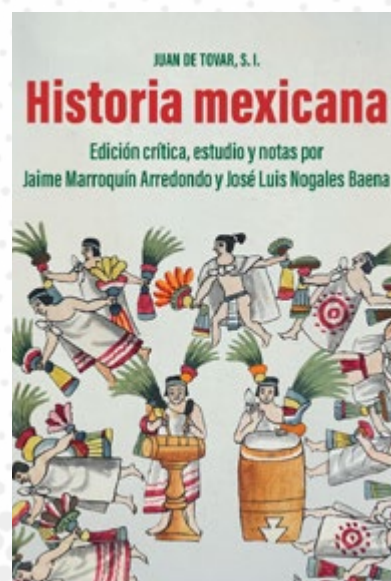
REVISTA DE DIVULGACIÓN
ACADÉMICA Y CULTURAL

99

De la calificación al aprendizaje en entornos
virtuales de educación superior
Comprensión lectora en un
mundo de pantallas
Posibilidad de seguir creciendo:
el envejecimiento y la persona como centro

+ ensayo, reseña, cuento y poesía





EDICIONES Y COEDICIONES RECIENTES GESTIONADAS POR EL CENTRO DE DIFUSIÓN

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA TORREÓN

INFORMES: publicaciones@iberotorreon.mx

Acequias Índice

Número 99, Otoño-Invierno 2026

Universidad Iberoamericana Torreón

Juan Luis Hernández Avendaño
Rector

Laura María del Pilar Macías Amozurrutia
Directora General Académica

Andrea Nallely Cárdenas Morante
Directora General del Medio Universitario

Eiko Gavaldón Oseki
Directora de Investigación y Posgrado

Mariana de los Ángeles Ramírez Estrada
Revisión y edición

María Maravilla Juárez
Diseño editorial



Edición Otoño-Invierno (octubre) 2026. Decima época, año 29. Revista de divulgación publicada y distribuida por el Centro de Difusión Editorial de la Universidad Iberoamericana Torreón. *Acequias* aparece dos veces por año. Sugerencias y colaboraciones: Centro de Difusión Editorial, Universidad Iberoamericana Torreón, Calzada Iberoamericana 2255, 27020, Torreón, Coahuila. Edificio F planta baja. Teléfono: (871) 705 10 10 ext. 1216. Correo electrónico: acequias@iberotorreon.mx Número de Reserva al Título en Derechos de Autor: 04-2025-080718143400-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 10825, y Número de Licitud de Contenido: 8708, otorgados por la Secretaría de Gobernación. Las opiniones de los colaboradores no representan la postura institucional de la Universidad y son responsabilidad de los autores.

Versión en línea:
<https://www.iberotorreon.mx/publico/publicaciones.php>

Invitamos a quienes deseen ilustrar las páginas de un próximo número de *Acequias*, a enviar para dictamen cinco imágenes de muestra de material fotográfico o gráfico con baja resolución. De aprobarse en el consejo dictaminador, se pedirá un tanto de 20 a 25 de acuerdo a las especificaciones técnicas que se les brinden. Las imágenes de prueba pueden ser enviadas a acequias@iberotorreon.mx

- 2 Editorial
- 3 De la calificación al aprendizaje: evaluación formativa en entornos virtuales de educación superior
Gerardo Alfonso Carrillo Favela
- 7 Comprensión lectora en un mundo de pantallas
Raúl Alberto Blackaller Velázquez
- 11 Poco ambiente, para muchas barreras. Hacia una educación inclusiva
Ana Luisa Rodríguez Rentería y Edson Omar Ramos Rodríguez
- 14 Guardianes de las Huellas. Neuroeducación y alfabetización emocional transforman comunidades rurales
Jessica Berenice Flores-Mendoza y Clara Jannet Valdez Chávez
- 16 Posibilidad de seguir creciendo: envejecimiento y enfoque centrado en la persona
Zaide Patricia Seáñez Martínez
- 21 Premio Ada Byron a la Mujer Tecnóloga. Nombrar a las mujeres que construyen el futuro digital
Mayra Guadalupe Puentes

- Hernández y Laura Fernández Contreras
- 23 IBEROmáforo. Ingeniería en acción a favor de la salud
Mayra Yudirian Luna Porres
- 26 La espiritualidad ignaciana en mi vida
Ana Montserrat Burgos de Anda
- 28 Personajes aborrecibles del cine mexicano
Juan Pablo Jaime Nieto
- 31 *Acequias*: a casi 30 años y un centenar de ediciones
Laura Elena Parra López
- 33 El perfume del jazmín
Marianne Toussaint
- 35 Vaho letal
Ashley Guadalupe Ruiz Luna
- 37 Monólogos nocturnos
Rodolfo Bañuelos Macías
- 38 La alicante
Diego Inés Álvarez Méndez
- 40 Cánticos de salvación
Mohamad Zaal Alsalloum



En esta edición retomamos ilustraciones publicadas en números de la primera década de *Acequias*, para que los lectores actuales las conozcan y a la par, recordar a sus autores, de los que algunos ya no se encuentran entre nosotros.

En portada "El peso de la mirada" (acrílico sobre tela) de Teresa Hernández Luna, obra de la exposición *El arte que compartimos. El artista detrás de quien enseña*, expuesta en septiembre en la Galería Universitaria San Francisco de Borja, SJ de la Ibero Torreón, y en la que también participaron los creadores Sergio Pérez Corella, Ricardo H. Rodríguez Corona, María Victoria Valenzuela "Vicky Valenz", Mack Doselementos Crew y Karla Mata, docentes del Centro de Difusión Cultural en nuestra Universidad.

Dirigidos por el maestro Juan Manuel Rodríguez Mendoza los integrantes del Taller de Fotografía digitalizaron las obras de la exposición: Guillermo López Silos, Emiliano Avelar Borrego, Emilia Rodríguez de la Torre, Valeria Gómez Sánchez, Diana Isabel Contreras Valencia, María Alejandra Muñoz Martínez, Isabella Rodríguez Castañeda y Keira Reynoso González.

Editorial



Alonso Licerio Valdés. *Acequias* No. 4, Año 1, Verano 1998, p. 31.

Tan cerca como ya nos encontramos de que *Acequias* alcance su centenar de ediciones y llegue a tres décadas de publicación ininterrumpida, es del todo natural volver la mirada al punto de partida de nuestra revista universitaria, y recordar de sus orígenes la intencionalidad que la motivó.

Al presentar aquella primera edición —otoño de 1997—, el entonces rector Carlos Escandón Domínguez, SJ escribió: “Hoy abrimos las compuertas de nuestras *Acequias* (...). Espero que nunca se cierren y así (...) *Acequias* empape el suelo de nuestros espíritus, y haga crecer la agricultura de nuestras mentes y nuestros corazones (...)”.

A lo largo de sus 99 números la revista de la Ibero Torreón ha continuado fiel a su objetivo de que sus páginas sean el espacio de convergencia y difusión de ideas, reflexiones y emociones. Su contenido divulgativo, académico y cultural ha procurado dar cabida a todas las miradas. La presente edición y quienes en ella colaboran así lo reiteran a través de sus escritos, acompañados por obras de varios artistas visuales.

Compartimos con todos los involucrados, relacionados y cercanos a *Acequias* el deseo de que en los hechos prevalezca que recordar es “volver a pasar por el corazón” aquello que la memoria guarda, para nunca alejarnos del cauce que nos conduce.

De la calificación al aprendizaje

Evaluación formativa en entornos virtuales de educación superior

Gerardo Alfonso Carrillo Favela

Introducción

La educación superior contemporánea atraviesa una transformación estructural marcada por la incorporación de tecnologías digitales en los procesos formativos, la cual se intensificó a partir de la pandemia por covid-19, que obligó a las instituciones educativas a migrar hacia entornos virtuales en tiempos reducidos (Unesco, 2020). Lo que en un principio fue una respuesta de emergencia derivó, en muchos casos, en una reconfiguración duradera de las modalidades educativas.

En este contexto, plataformas como Moodle se han consolidado como herramientas centrales para la gestión del aprendizaje, con millones de usuarios a nivel global (Moodle HQ, 2023). No obstante, su incorporación no necesariamente ha implicado una transformación pedagógica profunda. En particular, la evaluación del aprendizaje continúa siendo uno de los ámbitos más resistentes al cambio, manteniéndose en muchos casos como un instrumento de medición de resultados antes que como un proceso orientado al aprendizaje.

El presente artículo surge de un trabajo académico desarrollado en la asignatura Proyectos Educativos en Línea, de la Maestría en Educación con enfoque en Educación en Línea. Su propósito es analizar las prácticas evaluativas prevalecientes en entornos virtuales y propone una reconceptualización de la evaluación desde un enfoque formativo, articulando referentes teóricos con el análisis de un contexto universitario concreto. Se trata de una revisión con propuesta de intervención, que busca contribuir al debate académico sobre innovación evaluativa en la educación superior digital.

Paradoja de la tecnología: entre potencial y práctica

Diversos estudios han señalado que existe una brecha significativa entre el potencial de los LMS (Sistemas de Gestión de Aprendizaje, por sus siglas en inglés) y su implementación real en el aula. En América Latina, más de 60% de los docentes utiliza plataformas digitales, principalmente para distribuir contenidos y aplicar evaluaciones básicas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2021). Esta cifra revela que la adopción tecnológica no ha venido acompañada, en la misma proporción, de una renovación de las concepciones pedagógicas que subyacen a la práctica docente.

Tal situación refleja una persistencia de modelos tradicionales en entornos digitales, donde la evaluación se reduce a la medición de resultados a través de instrumentos estandarizados. La OCDE (2021) advierte que uno de los principales retos en la educación digital es garantizar evaluaciones válidas en términos de contenido

Gerardo Alfonso Carrillo Favela

Director de Innovación Educativa y catedrático en la Ibero Torreón. Comunicólogo con experiencia en docencia universitaria, tecnología educativa e innovación pedagógica. Su trabajo se enfoca en la formación y desarrollo docente, el aprendizaje digital y la integración de nuevas tecnologías en la educación superior.

gerardo.carrillo@iberotorreon.mx

y contexto, así como formativas, capaces de acompañar el proceso de aprendizaje y no sólo de certificar su conclusión.

Asimismo, Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2020) señalan que la mayoría de las evaluaciones en entornos virtuales continúan siendo de carácter sumativo, con escasa retroalimentación significativa. Esta tendencia limita el desarrollo de aprendizajes profundos y la autorregulación del estudiante, competencias que la literatura especializada identifica como centrales para el desempeño en contextos complejos (Zimmerman, 2002). La tecnología, en este escenario, se convierte en un amplificador de prácticas preexistentes, más que en un catalizador de transformación.

Fundamentos teóricos de la evaluación formativa

La evaluación formativa se configura como una alternativa clave para transformar las prácticas evaluativas. Black y Wiliam (1998) la definen como todo proceso mediante el cual la evidencia sobre el aprendizaje del estudiante es recabada, interpretada y utilizada por docentes y estudiantes para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la enseñanza. Esta definición destaca tres elementos esenciales: la continuidad del proceso, el carácter dialogado de la retroalimentación y su función orientadora.

En esta línea, Hattie (2009) identifica la retroalimentación como uno de los factores con mayor impacto en el rendimiento académico, con una dimensión del efecto considerablemente superior al de la mayoría de las intervenciones pedagógicas documentadas. Sin embargo, el autor matiza que no toda retroalimentación produce los mismos resultados: aquella orientada a la tarea y al proceso

tiene repercusiones más duraderas que las meramente evaluativas o correctivas.

Desde el constructivismo, el aprendizaje es concebido como un proceso activo de construcción de conocimiento mediado por la interacción social y los instrumentos culturales (Coll *et al.*, 2007). Esta perspectiva implica que la evaluación debe centrarse en los procesos de apropiación del conocimiento más que en sus productos finales, lo que exige instrumentos diversificados y contextualizados.

Por su parte, el conectivismo (Siemens, 2005) reconoce que el aprendizaje en entornos digitales emerge de conexiones entre nodos de información, personas y recursos distribuidos en red, concepción que exige formas de evaluación más flexibles, colaborativas y capaces de dar cuenta del aprendizaje distribuido. Complementariamente, la evaluación auténtica (Wiggins, 1998) propone el uso de tareas contextualizadas y significativas que se aproximen a los problemas reales que los estudiantes deberán enfrentar en su vida profesional.

El modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2009) aporta una visión integradora que resulta de especial relevancia para el diseño de evaluaciones en entornos digitales. Al destacar la necesidad de articular el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, este modelo advierte que la integración de herramientas digitales en la evaluación no puede limitarse al dominio técnico, sino que requiere una comprensión profunda de las implicaciones pedagógicas de cada decisión de diseño.

Contexto institucional y problemática identificada

El estudio se sitúa en una universidad

privada del norte de México donde Moodle es la plataforma institucional utilizada en distintas modalidades educativas: presencial con apoyo virtual, semipresencial y completamente en línea. A pesar de contar con infraestructura tecnológica adecuada y de haber invertido en la formación técnica del profesorado, se identifican limitaciones recurrentes en el uso pedagógico de las herramientas de evaluación disponibles en la plataforma.

Entre los principales problemas detectados destacan:

- *Predominio de evaluaciones sumativas.* La mayoría de las actividades evaluadas corresponden a exámenes en línea o entrega de productos terminados, sin evidencia de retroalimentación procesual.
- *Escasa retroalimentación formativa.* Cuando existe retroalimentación, suele ser genérica, tardía o limitada a una calificación numérica sin orientación para la mejora.
- *Uso limitado de las herramientas del LMS.* Funciones como rúbricas, diarios de aprendizaje, foros evaluables o cuestionarios adaptativos son subutilizadas o desconocidas por gran parte del profesorado.
- *Baja integración de analíticas de aprendizaje.* Los datos generados por la plataforma sobre el comportamiento de los estudiantes rara vez son consultados para ajustar la enseñanza o la evaluación en tiempo real.

Este contexto refleja una necesidad urgente de fortalecer las competencias docentes en evaluación digital, no desde una perspectiva meramente técnica, sino con base en una comprensión más

profunda del papel de la evaluación en el aprendizaje.

Propuesta de intervención: evaluación formativa en Moodle

A partir del análisis teórico y del diagnóstico institucional, se propone una estrategia de evaluación formativa estructurada en cuatro componentes articulados, implementables dentro del entorno Moodle sin requerir recursos adicionales a los ya disponibles.

a. *Rúbricas descriptivas*. Además de clarificar los criterios de evaluación, cuando se comparten con anticipación funcionan como herramientas de autorregulación del aprendizaje. En Moodle las rúbricas pueden asociarse directamente a tareas y foros, permitiendo una retroalimentación estructurada y coherente.

b. *Foros evaluables con retroalimentación entre pares*. Diseñados con criterios claros e integrados a la evaluación, promueven el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico. La retroalimentación entre pares, mediada por el docente, añade una dimensión dialógica que enriquece el proceso evaluativo.

c. *Retroalimentación continua y oportuna*. Su efectividad depende en gran medida de su oportunidad. Comentarios entregados días después de la actividad tienen un impacto significativamente menor que aquellos proporcionados durante el proceso. Moodle permite programar recordatorios y establecer plazos de retroalimentación que incentiven esta práctica en el profesorado.

d. *Analíticas de aprendizaje para el seguimiento docente*. Las funciones de seguimiento de Moodle hacen posible identificar estudiantes en riesgo de rezago, detectar patrones de participación y ajustar la enseñanza en función de evidencia concreta. La formación docente en el uso e interpretación de estos datos



es un componente indispensable de la propuesta.

La implementación de estos componentes requiere un acompañamiento pedagógico sostenido, que va más allá de la capacitación técnica. Se propone una estrategia de desarrollo profesional docente basada en comunidades de práctica, donde el profesorado pueda compartir experiencias, discutir dificultades y construir colectivamente saberes sobre evaluación formativa en contextos digitales.

El docente como agente de transformación evaluativa

La transformación de la evaluación en entornos virtuales no depende exclusivamente de la tecnología disponible, sino del enfoque pedagógico desde el que el docente la interpreta y utiliza. Como señala Perrenoud (1998), evaluar implica comprender los procesos de aprendizaje, no sólo medir sus resultados, afirmación que cobra especial relevancia en entornos digitales donde la tentación de

automatizar la evaluación puede llevar a una pérdida de su dimensión formativa.

Los hallazgos del diagnóstico coinciden con lo reportado por la literatura internacional: la resistencia al cambio evaluativo no es primariamente tecnológica, sino conceptual. Los docentes que conciben la evaluación como un acto de medición difícilmente aprovecharán las posibilidades formativas del LMS, aun cuando cuenten con las herramientas y la capacitación técnica necesarias. En cambio, quienes parten de una concepción procesual del aprendizaje encuentran en el entorno digital nuevas posibilidades para enriquecer su práctica evaluativa.

Esta constatación sitúa la formación docente como el eje articulador de cualquier propuesta de innovación evaluativa. No obstante, dicha formación debe alejarse del modelo transmisivo, y apostar por enfoques reflexivos y situados, en los que el profesorado pueda cuestionar sus propias concepciones sobre la evaluación y construir nuevas prácticas desde la experiencia compartida (Schön, 1998).

El éxito de la propuesta depende en buena medida de condiciones institucionales favorables: tiempo para la retroalimentación, carga docente razonable y apoyo directivo a la innovación pedagógica.

Futuros estudios podrían explorar el impacto empírico de la implementación de estas estrategias sobre el aprendizaje y la experiencia estudiantil, así como los factores institucionales que facilitan u obstaculizan su adopción sostenida.

Conclusiones

La evaluación en entornos virtuales representa un campo estratégico para la innovación educativa en la educación superior. La evidencia revisada muestra que, a pesar del avance tecnológico de los LMS, persisten prácticas evaluativas tradicionales que limitan su potencial formativo y reproducen lógicas de medición propias de modelos pedagógicos superados.

Transitar hacia una evaluación formativa implica un cambio de paradigma que no puede reducirse a la incorporación de nuevas herramientas digitales. Conlleva, fundamentalmente, una revisión de las concepciones docentes sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, sostenida por procesos de formación continua, reflexión colectiva y apoyo institucional.

En este proceso, el LMS deja de ser una herramienta operativa de distribución de contenidos para convertirse en un entorno de aprendizaje significativo, capaz de generar evidencia procesual, facilitar la retroalimentación oportuna y apoyar la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. La clave de esta transformación no radica en la plataforma, sino en la intencionalidad pedagógica con que el docente la habita.

En un contexto marcado por la expansión de la inteligencia artificial generativa, este desafío adquiere una nueva dimensión. Más que centrar la preocupación en si una tarea fue realizada “con IA” o “sin IA”, la reflexión educativa debería orientarse hacia qué tipo de aprendizaje estamos promoviendo y qué evidencias realmente permiten reconocer procesos de comprensión, pensamiento crítico, creatividad y construcción auténtica del conocimiento. La pregunta ya no parece ser únicamente cómo evaluar en entornos virtuales, sino qué significa aprender y demostrar aprendizaje en una era donde la inteligencia artificial también participa en la producción académica.



Patricia Hernández. *Acequias* No. 33, Año 9, Otoño 2005, p. 20.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (2021). *La educación en América Latina y el Caribe en tiempos de covid-19*. Washington, DC: BID.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2020). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26543>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2007). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 379–409.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60–70.
- Moodle HQ. (2023). Moodle statistics. Recuperado el 15 de enero de 2024, de <https://stats.moodle.org>.
- OCDE (2021). *El estado de la educación durante la covid-19*. París: OCDE Publishing.
- Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 3–10.
- Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. Santiago: OREALC/Unesco.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Comprensión lectora en un mundo de pantallas

Raúl Alberto Blackaller Velázquez

Una de las preocupaciones de mayor recurrencia en las aulas entre los docentes es el deterioro progresivo de la comprensión lectora. Cada vez es más frecuente encontrar alumnos capaces de leer palabras correctamente, pero con enormes dificultades para interpretar, relacionar ideas o construir significado a partir de un texto.

Me interesa escribir sobre este fenómeno porque no se trata únicamente de un problema escolar, sino de una transformación cultural y cognitiva que podría agravarse en los próximos años. Reflexionar acerca de sus causas resulta indispensable si queremos pensar en posibles soluciones.

El problema es que, cuando estas deficiencias aparecen claramente en la universidad, muchas veces el margen de intervención ya es reducido. Por ello, quizá la discusión más importante no sea cómo corregir el problema al final del proceso educativo, sino cómo prevenirlo desde los primeros años de desarrollo del lenguaje y la interacción humana.

LO QUE LA NEUROCIENCIA NOS DICE

Reciclaje neuronal y lectura

En *El cerebro lector* (2009), el neurocientífico Stanislas Dehaene explora cómo el cerebro humano aprende a leer. El autor sostiene que el cerebro no evolucionó específicamente para la lectura; más bien, reutiliza circuitos neuronales originalmente diseñados para otras funciones visuales y lingüísticas. A este proceso lo denomina “reciclaje neuronal”. En él la región cerebral clave es la llamada “caja de las letras”, localizada en la corteza occipito-temporal izquierda.¹

La idea central de la obra es que la lectura no es natural en el mismo sentido que el habla. El lenguaje oral surge espontáneamente en casi todos los seres humanos, mientras que la lectura requiere enseñanza formal y entrenamiento intensivo. Aprender a leer implica coordinar tres grandes sistemas: visual, que reconoce letras y palabras; fonológico, que relaciona letras con sonidos, y semántico, que otorga significado.

Por ello, antes de leer el niño necesita desarrollar redes neuronales vinculadas al lenguaje oral, que posteriormente serán reorganizadas para la lectoescritura. Esta secuencia no es opcional: es la condición biológica del aprendizaje lector.

El cerebro infantil no es un cerebro adulto pequeño

Otro libro fundamental es *El cerebro que aprende* (2015), de Usha Goswami, quien analiza cómo aprende el cerebro infantil desde la neurociencia cognitiva y del de-

Raúl Alberto Blackaller Velázquez

Torreón, Coahuila, 1977. Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Coahuila, cuenta con un Máster en Educación por la Universidad Iberoamericana Torreón. Más de 25 años de labor docente en Ciencias Sociales y Humanidades a nivel preparatoria y universitario. A lo largo de su trayectoria ha compartido su pasión por el conocimiento en diversos medios, y recientemente en plataformas digitales como Substack, donde explora temas educativos, estrategia en el aula y experiencia docente. raul.blackaller@ibero-torreon.edu.mx

sarrollo. Su propuesta central es que el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un cúmulo de información escolar, sino como un proceso biológico, emocional, social y temporal profundamente ligado al desarrollo cerebral.²

Resulta de especial relevancia una de sus afirmaciones: el cerebro infantil no es un “cerebro adulto pequeño”. Los niños procesan la información de manera distinta, y muchas habilidades dependen de procesos de maduración cerebral. El desarrollo cognitivo ocurre por etapas parcialmente superpuestas, por lo que enseñar ciertos contenidos demasiado pronto no garantiza comprensión real. Esto cuestiona modelos educativos obsesionados con acelerar aprendizajes, como la presión para que los infantes lean antes de consolidar adecuadamente el lenguaje oral.

Uno de los planteamientos centrales de Goswami es que el aprendizaje del habla depende profundamente de la interacción humana, y que muchos problemas lectores podrían relacionarse con dificultades en el procesamiento temporal y rítmico del lenguaje. Si el aprendizaje inicial depende del habla, y el habla depende de la interacción social, entonces existe un problema de fondo cuando esa interacción se empobrece.

Lenguaje oral como fundamento

La comprensión lectora no comienza cuando el niño aprende a leer en la escuela, sino mucho antes, durante los primeros años de vida. Esto no es una afirmación metafórica, sino una conclusión ampliamente respaldada por la investigación longitudinal. Un modelo de referencia es la llamada Vista Simple de la Lectura (Gough y Tunmer, 1986), cuya fórmula establece que la comprensión lectora es producto de dos

factores: la habilidad de decodificación y la comprensión del lenguaje oral. Ambas son necesarias: la ausencia de una anula la otra.³

¿Qué es un ambiente enriquecido de lenguaje?

La idea de “ambientes enriquecidos de lenguaje” no significa simplemente tener libros en casa. Se refiere a un ecosistema cotidiano en el que el infante se encuentra expuesto a interacción lingüística rica, variada y significativa.

Es un entorno donde el niño escucha conversaciones frecuentes, recibe vocabulario amplio, formula preguntas, escucha narraciones y cuentos, participa en diálogos, oye explicaciones complejas, desarrolla atención compartida y recibe retroalimentación verbal constante. También implica convivir con adultos que lean, conversan y utilizan el lenguaje de manera elaborada.

No se trata nada más de hablarle constantemente al niño, sino de hacerlo de manera cognitivamente estimulante. No es igual decir “Siéntate y come” que preguntar “¿Te fijaste cómo cambió el color del cielo antes de llover?”. Ese tipo de interacción favorece el desarrollo del vocabulario, la abstracción, la inferencia, la temporalidad, la atención y la simbolización.

Leer no consiste únicamente en decifrar letras. La comprensión lectora depende de un vocabulario previo: si el niño no conoce las palabras oralmente, difícilmente comprenderá textos escritos. Un niño que ha conversado sobre naturaleza, emociones, historia, problemas sociales o experiencias humanas posee mayores herramientas para comprender lo que lee. Aparte de transmitir palabras, los cuentos y las conversaciones enseñan estructuras mentales y narrativas esenciales para interpretar textos.

Muchos niños llegan a primer grado con enormes diferencias en vocabulario, exposición y memoria verbal, atención lingüística y conciencia fonológica, lo cual suele correlacionarse con factores como desigualdad económica, estrés familiar, escolaridad de los adultos, tiempo disponible para la interacción y acceso cultural. La escuela intenta compensar estas disparidades, pero con frecuencia llega tarde.

Factor tecnológico: tecnoferencia

En los últimos años se ha añadido otro elemento al problema: la disminución de la interacción cara a cara debido a la hiperpresencia tecnológica. En muchos hogares los adultos conversan menos con los niños porque buena parte de su atención está absorbida por pantallas.

La tecnoferencia se define como la intrusión de los dispositivos tecnológicos en los momentos de interacción social, afectiva o comunicativa. No se refiere al uso de la tecnología en sí, sino a cómo esta interrumpe el flujo natural de la convivencia humana.

En el desarrollo infantil, el lenguaje no se adquiere de forma pasiva (escuchando la radio o viendo videos), sino a través de lo que la neurociencia llama “servicio y devolución”: el niño hace un gesto o sonido (servicio) y el adulto responde con palabras o contacto visual (devolución). La tecnoferencia rompe este ciclo. Cuando un padre mira su celular en medio de este intercambio, la pelota cae al suelo. El cerebro del niño deja de recibir el estímulo necesario para conectar sonidos con significados.

Un estudio publicado en *JAMA Pediatrics* en marzo de 2024, liderado por Mary E. Brushe —investigadora del Instituto Telethon Kids y la Universidad de Australia Occidental— ofrece evidencia empírica precisa sobre este fenómeno. La investigación registró más de siete

mil horas de interacción entre padres e hijos de 12 a 36 meses, usando dispositivos similares a Fitbits. El hallazgo es contundente: por cada minuto adicional frente a pantallas los niños escuchaban menos palabras de los adultos, producían menos vocalizaciones y participaban en menos intercambios conversacionales.⁴

El hallazgo más relevante no fue sólo la disminución de palabras habladas, sino la reducción de los turnos conversacionales, considerados fundamentales para el desarrollo temprano del lenguaje. En el estudio el promedio de los niños con edad de 3 años registraba dos horas y 52 minutos diarios frente a pantallas, lo que equivalía a perder un promedio de mil 139 palabras de adultos, 843 vocalizaciones y 194 intercambios conversacionales al día.

La exposición pasiva a videos no sustituye la interacción humana. Aunque el padre tenga presencia física, su atención se encuentra en otra parte. El lenguaje no es únicamente información: es vínculo. Un niño que no se siente escuchado pierde el interés por profundizar en el uso del lenguaje. Y si observa que la fuente de gratificación constante es una pantalla y no la palabra hablada o escrita, su cerebro se condiciona a buscar estímulos rápidos y fragmentados. Esto es lo opuesto a la lectura profunda, que requiere atención sostenida y paciencia cognitiva.

PANORAMA EN MÉXICO

Lo que miden las pruebas estandarizadas

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha señalado en sus evaluaciones diagnósticas que una proporción importante de estudiantes termina la educación básica sin las habilidades lectoras esperadas. Según la Evaluación Diagnóstica 2022-

2023, los resultados más bajos en lectura se obtuvieron en cuarto grado de primaria, con apenas 38.8% de aciertos, y en quinto grado con 38.9%. En secundaria los porcentajes de acierto oscilan entre 44 y 48.4% en los tres grados.⁵

La evaluación diagnóstica 2024-2025 confirma que 20.6% de los estudiantes de sexto de primaria requiere apoyo en lenguaje, lo que significa que una porción considerable culmina este grado académico sin las herramientas lectoras esenciales para avanzar.⁶

A nivel internacional, los resultados de México en la prueba PISA también son preocupantes. En PISA 2022 la media mexicana fue de 415 puntos en comprensión lectora, 61 puntos por debajo del promedio de la OCDE (476 puntos). Casi la mitad de los estudiantes evaluados no alcanzó el nivel básico de competencia lectora, y nada más 0.3% logró el nivel de excelencia.⁷

Estos resultados no son recientes ni coyunturales. Desde sus primeras participaciones en la prueba México ha mantenido un puntaje estable en niveles bajos, lo que sugiere un problema estructural al que no han respondido las políticas educativas implementadas.

El problema se extiende a la vida adulta

El Módulo sobre Lectura (Molec) del Inegi revela que la situación escolar se proyecta directamente en la vida adulta. El porcentaje de población lectora en México disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2%) y 2024 (69.6%). Más significativo aún es que sólo 54% de los mayores de 18 años reporta leer con comprensión adecuada.⁸

La pobre formación lectora influye determinadamente en los hábitos de lectura de la población adulta y en su ca-

pacidad de estar informada, comunicarse con eficacia y comprender los problemas políticos, económicos y sociales del país.

Alfabetización mecánica

Las investigaciones desarrolladas por instancias mexicanas como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional han advertido que algunos problemas de lectura atribuidos inicialmente a trastornos específicos pueden estar relacionados con deficiencias en estimulación lingüística temprana y prácticas pedagógicas inadecuadas. Esto no significa que la dislexia no exista o que sea únicamente ambiental, sino que ciertos rezagos lingüísticos pueden producir síntomas similares y dificultar diagnósticos precisos.

En México parece consolidarse una forma de “alfabetización mecánica”: el sistema presiona para que el niño lea con rapidez, pero no siempre garantiza que haya desarrollado suficiente complejidad lingüística. El resultado es el alfabetismo funcional: alumnos capaces de pronunciar correctamente un texto, pero incapaces de interpretarlo, inferir significados o relacionarlo con otros conocimientos. Muchos estudiantes leen palabras, pero no logran construir sentido.

Punto crítico: transición entre primaria y secundaria

Estudios longitudinales asociados a los análisis de evaluación del sistema educativo mexicano —entre ellos los trabajos de Felipe Martínez Rizo, investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)— señalan que la finalización de la primaria representa una etapa crítica para intervenir en problemas de comprensión lectora y automatización

de la lectura.⁹ Los resultados históricos de PLANEA y ENLACE confirman que los alumnos que terminan la primaria con niveles bajos de comprensión tienen probabilidades muy reducidas de alcanzar desempeños satisfactorios al concluir la secundaria.

A los 11 o 12 años el cerebro aún conserva una plasticidad importante para reorganizar redes vinculadas al lenguaje y la lectoescritura. Sin embargo, al ingresar a secundaria el sistema educativo suele asumir que la lectura ya es una herramienta dominada. Los profesores enseñan Biología, Historia o Física a través de textos complejos; si el alumno no posee comprensión suficiente, aparece una fuerte sobrecarga cognitiva. El cerebro consume demasiados recursos intentando descifrar el texto y dispone de menos capacidad para comprender conceptos abstractos.

Efecto Mateo

Aquí aparece lo que el psicólogo Keith Stanovich denominó “efecto Mateo” en su artículo seminal de 1986, publicado en *Reading Research Quarterly*: quien lee bien, mejora; quien lee mal, evita leer y amplía progresivamente su rezago.¹⁰ La metáfora bíblica es precisa: los ricos se vuelven más ricos y los pobres, más pobres. El estudiante con baja comprensión lectora adquiere menos vocabulario, por lo que comprende menos, y en consecuencia lee todavía menos.

Cunningham y Stanovich (1997) confirmaron este efecto en un estudio longitudinal de una década: la habilidad lectora medida en primer grado fue un predictor robusto de comprensión, vocabulario y conocimiento general a los 17 años, incluso controlando la capacidad cognitiva general.¹¹

En secundaria, cuando la complejidad textual aumenta drásticamente, la brecha entre lectores fuertes y débiles se vuelve mucho más difícil de cerrar. La dificultad se agrava por la falta de mediación: en primaria suele existir un docente que acompaña de manera más continua el proceso; en secundaria el alumno enfrenta múltiples materias y distintos estilos de enseñanza. Si a ello se suma la ausencia de interacción familiar significativa —agravada muchas veces por la tecnoferencia— el adolescente pierde uno de los últimos espacios de desarrollo lingüístico profundo.

Reflexión final

La comprensión lectora es, en realidad, una capacidad de construcción simbólica del mundo. Leer implica imaginar, interpretar y dialogar mentalmente con otro. Por eso el deterioro lector no es solamente un problema escolar, también refleja transformaciones culturales más amplias: aceleración digital, debilitamiento de las conversaciones profundas, fragmentación de la atención y reducción del tiempo contemplativo.

Si el problema del lenguaje no se atiende antes de culminar la primaria, el sistema educativo simplemente arrastra al estudiante hacia un entorno académico cuya complejidad difícilmente podrá procesar. Las soluciones, por tanto, no pueden comenzar en la secundaria y ni siquiera en la primaria: deben iniciar en el hogar, en los primeros años de vida, en la calidad de las conversaciones que los adultos sostienen con sus hijos, y en la conciencia de que cada pantalla que interrumpe ese intercambio tiene un costo que se cobrará, tarde o temprano, en el aula.

Referencias

- ¹ Dehaene, S. (2009). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. [Título original: *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob].
- ² Goswami, U. (2015). Children's cognitive development and learning. Cambridge Primary Review Trust. [Véase también: Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Psychology Press.]
- ³ Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), pp. 6-10.
- ⁴ Brushe, M. E. et al. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), pp. 369-375. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>.
- ⁵ Mejoredu (2023). Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica 2022-2023. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Ciudad de México.
- ⁶ Serendipia (18 de marzo de 2026). Comprensión lectora en México: un problema que no mejora. Con base en datos de la evaluación diagnóstica Mejoredu 2024-2025. <https://serendipia.digital/datos-y-mas/compreension-lectora-en-mexico/>.
- ⁷ OCDE (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- ⁸ Inegi (2024). Módulo sobre Lectura (Molec) 2024. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>.
- ⁹ Martínez Rizo, F. (2024). *De la educación básica a la superior: investigación y políticas*. Colegio de Bachilleres Xalapa de Enríquez. [Véase también: Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (eds.). *Educación. Los grandes problemas de México*].
- ¹⁰ Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-407.
- ¹¹ Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Poco ambiente, para muchas barreras

Hacia una educación inclusiva

Ana Luisa Rodríguez Rentería y Edson Omar Ramos Rodríguez

Un aula puede estar llena de materiales, colores, recursos y buenas intenciones y, paradójicamente, ofrecer pocas oportunidades para algunos de sus estudiantes. Tener un espacio para aprender no significa necesariamente que todos puedan aprender en él. Es entonces cuando podemos encontrarnos con poco ambiente para muchas barreras: espacios que existen físicamente, pero que no siempre han sido pensados para que todos puedan acceder, participar y sentirse parte.

En el panorama educativo actual, el aula ha dejado de ser un simple espacio físico para transformarse en un ambiente de aprendizaje: un ecosistema donde convergen lo pedagógico, lo social y lo físico. Para los docentes, el reto no consiste sólo en transmitir contenidos, sino en orquestar estos elementos para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades pertinentes en la diversidad del alumnado, así como lo menciona Bellido (2021): “el rol de la educación debe concebirse como un bien público orientado al desarrollo de competencias clave para la vida, la promoción del pensamiento crítico, y la incentivación de la innovación tecnológica” (p. 5).

Pero existe una brecha entre las teorías de inclusión y la realidad operativa del aula. La configuración de estos espacios se encuentra mediada por las creencias del docente, los recursos disponibles y las dinámicas grupales. Por ello, surge la interrogante acerca de cómo diseñan y gestionan los ambientes de aprendizaje los docentes para favorecer el aprendizaje, y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

La relevancia de este análisis radica en que una práctica adecuada puede potenciar la autonomía y la equidad, mientras que una deficiente acentúa las barreras, pues “la diversidad no debe buscar la homogeneización del alumnado, sino garantizar procesos formativos personalizados que respeten los ritmos, identidades y estilos de aprendizaje de cada individuo” (Fernández, Montenegro y Fernández, 2022, p. 114). De esta manera, se busca reflexionar sobre las dimensiones de los ambientes de aprendizaje y su relación con las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), considerando que la inclusión “exige erradicar los mecanismos de marginación sutiles e institucionales que restringen la participación plena del alumnado en la comunidad escolar” (Mendoza-Castillo, 2023, p. 83). La Unesco (2020) advierte que la inclusión exige atender las formas de exclusión presentes en los sistemas educativos y reconocer la diversidad del alumnado como punto de partida.

Ana Luisa Rodríguez Rentería
Edson Omar Ramos Rodríguez
 Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación ofertado por el Centro Universitario Trilingüe Oriente. Docentes de educación básica en los niveles de preescolar y primaria.
anarenteria@gmail.com
lobos_edson@hotmail.com

Las BAP constituyen un concepto fundamental para comprender la educación desde una perspectiva inclusiva, pues desplazan la mirada específicamente centrada en las características o dificultades individuales del estudiante hacia las condiciones del contexto que pueden limitar su presencia, aprendizaje y participación. En consecuencia, las barreras no pertenecen necesariamente al alumno, sino que pueden generarse o fortalecerse mediante las prácticas pedagógicas, la organización escolar, los recursos, los espacios y las relaciones que conforman su experiencia educativa. Esto obliga a cambiar la pregunta y en lugar de cuestionarnos únicamente ¿por qué este alumno no puede?, quizá tendríamos que inquirir ¿qué hay en este ambiente que no le está permitiendo hacerlo? El cambio parece pequeño, pero transforma la manera de ver la inclusión.

Esta concepción se relaciona con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que en sus Pautas 3.0, CAST (2024) propone anticipar la diversidad al diseñar experiencias educativas y reducir barreras vinculadas tanto con los materiales y las formas de participación como con los sesgos y las prácticas excluyentes. El DUA ofrece, desde la planeación, distintas posibilidades de implicación, representación, acción y expresión para el conjunto del alumnado.

Por otra parte, y para asimilar al ambiente, Soto-Márquez (2022), menciona que el ambiente de aprendizaje constituye un entorno dinámico e intencional donde se articulan condiciones físicas, sociales, emocionales y pedagógicas para promover la construcción de significados, por ello es importante entenderlo para que no haya muchas barreras y poco ambiente.

Asimismo, los entornos educativos contemporáneos deben articular armónicamente sus cuatro dimensiones estructurales: física (soporte espacial), funcional (propósito metodológico), temporal (distribución de ritmos) y relacional (convivencia pedagógica), para configurar verdaderos ecosistemas de aprendizaje colaborativo e inclusivo (Observatorio del Tecnológico de Monterrey, 2025). Analizarlas desde una perspectiva inclusiva permite reconocer cómo cada una puede convertirse en un facilitador o, por el contrario, en una barrera para el aprendizaje y la participación. En otras palabras: cuanto menos flexible, accesible y diverso sea el ambiente, mayores pueden ser las barreras que encuentre el alumnado.

La primera es la dimensión física, que “se refiere a la estructura material y espacial del ambiente de aprendizaje, la cual abarca tanto la infraestructura como el mobiliario y los recursos educativos distribuidos con el propósito de ofrecer un entorno accesible y estimulante para los estudiantes” (Campuseducacion, 2023). Desde la perspectiva de las BAP, una distribución rígida, dificultades para desplazarse o materiales poco accesibles pueden restringir la participación del alumnado. Por ello, un ambiente inclusivo requiere espacios flexibles y recursos accesibles que permitan a los estudiantes desenvolverse con mayor autonomía. Después de todo, tener un lugar dentro del aula no necesariamente significa acceder a lo que sucede en ella.

La segunda es la dimensión funcional y Campuseducacion (*ibid.*) menciona que “examina el modo en que se utilizan los espacios pedagógicos y para qué fines educativos están destinados, considerando tanto las actividades dirigidas por el docente como aquellas

que promueven la autonomía del estudiante”. Su relación con las BAP permite reconocer que pueden encontrarse no sólo en la ausencia de recursos, sino en la manera en que estos son utilizados. Pensemos en algo tan cotidiano como una hoja de trabajo: puede ser perfectamente útil para gran parte del grupo y, al mismo tiempo, convertirse en una barrera para quien necesita manipular, escuchar, observar o expresar lo aprendido de otra manera. Prever desde el inicio distintas estrategias, materiales y formas de trabajo constituye una aplicación del DUA para responder a la heterogeneidad del aula (CAST, *ibid.*).

A su vez, la dimensión temporal “comprende la organización, secuenciación y ritmo del tiempo pedagógico, determinando cuándo y durante cuánto se desarrollan las dinámicas dentro de cada área del entorno escolar” (Campuseducacion, *ibid.*). En este sentido, una organización rígida puede convertirse en una barrera cuando establece tiempos homogéneos sin considerar los diferentes ritmos de aprendizaje. La barrera no radica en que un alumno requiera mayor tiempo, sino en que el ambiente no contemple alternativas para responder a esta diversidad. Planear tiempos flexibles y diversas oportunidades de participación puede reducir barreras desde el diseño; cuando esto no basta para un estudiante, deben valorarse apoyos o ajustes específicos. Aprender diferente también puede significar aprender a otro ritmo; terminar después no significa aprender menos.

Finalmente, la dimensión relacional “abarca la red de interacciones sociales que se gestan en el espacio educativo, contemplando tanto los vínculos entre pares como las relaciones bidireccionales entre el cuerpo docente y los estudiantes” (Observatorio del Tecnológico

de Monterrey, *ibid.*). Las expectativas docentes, formas de comunicación, agrupamientos y relaciones entre pares pueden favorecer la inclusión o convertirse en barreras. Un alumno puede entrar al salón, alcanzar todos los materiales y disponer del tiempo suficiente y, aun así, permanecer fuera del aprendizaje si nadie espera que participe. Por ello, promover el trabajo colaborativo, relaciones basadas en el respeto a la diversidad y distintas oportunidades de participación contribuye a la construcción de ambientes donde cada estudiante sea reconocido como participante activo del proceso educativo. A veces las barreras más difíciles de derribar no ocupan espacio físico: se forman desde las expectativas, palabras y oportunidades que ofrecemos o dejamos de ofrecer a nuestros estudiantes.

Para finalizar, las dimensiones descritas pueden trabajarse desde la planeación mediante el DUA, anticipando distintas formas de acceso, participación y expresión para todo el grupo. Cuando estas opciones generales no resultan suficientes, corresponde valorar ajustes razonables según las barreras y necesidades específicas de cada estudiante. No toda flexibilización de materiales, espacios o tiempos representa por sí misma un ajuste razonable. Así buscamos mucho ambiente y pocas barreras. El co-diseño “se puede ajustar o actualizar las veces que sean necesarias” (SEP, 2023a, p. 17), lo que permite revisar la metodología y disminuir barreras. Asimismo, los “campos formativos, promueven una mayor vinculación entre conocimientos, impulsando la comprensión de las situaciones y las posibles alternativas de las que se dispone para hacerles frente” (*Ibid.*, 2023b, p. 12).

De esta manera, las dimensiones física, funcional, temporal y relacional pueden convertirse tanto en facilitadores como en barreras. Un espacio poco accesible, materiales homogéneos, tiempos rígidos o relaciones que restringen la participación pueden limitar las oportunidades de aprendizaje; por el contrario, cuando estas dimensiones se gestionan desde la flexibilidad, la accesibilidad y el reconocimiento de la diversidad, el ambiente favorece la inclusión.

Asimismo, es importante generar una autoevaluación después de implementar el plan de acción para identificar áreas de oportunidad y reorganizar el ejercicio docente. Observar quiénes participan, qué dificultades persisten y qué condiciones necesitan modificarse posibilita comprender la práctica como un proceso permanente de reflexión y transformación.

Quizá tener “poco ambiente” no signifique contar con recursos limitados, sino ofrecer escasas posibilidades. Y cuando las posibilidades disminuyen, las barreras aumentan. En consecuencia, avanzar hacia una educación inclusiva requiere comprender que los ambientes de aprendizaje y las BAP se encuentran estrechamente relacionados. Un ambiente verdaderamente inclusivo reconoce la diversidad, ofrece distintas posibilidades para aprender y participar, y se transforma cuando identifica una barrera. Entonces, construir mejores ambientes implica derribar barreras, y esto a su vez conlleva ampliar las oportunidades para que todos los estudiantes aprendan, participen y se sientan parte de la comunidad educativa.

Referencias

- Bellido, M. (2021). El rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. *Revista Invecom*, 5(3), pp. 1–12. <https://doi.org/10.5294/ric.2021.5.3>
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 3.0]. <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Campuseducacion [Revista Digital Docente] (28 de junio de 2023). Espacios y ambientes educativos. <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/espacios-y-ambientes-educativos/>.
- Fernández, J. M., Montenegro, M. y Fernández, J. (2022). Innovación pedagógica y diversidad en la escuela del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 109–121. <https://doi.org/10.6018/reifop.501231>.
- Mendoza-Castillo, L. (2023). Diversidad, equidad e inclusión educativa: repensar los modelos homogéneos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), pp. 79–94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100079>.
- Observatorio del Tecnológico de Monterrey (21 de mayo de 2025). Ambientes de aprendizaje: espacios que motivan, forman y conectan. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/ambientes-de-aprendizaje-espacios-que-motivan-forman-y-conectan/>.
- Unesco (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://www.unesco.org/gem-report/es/publication/inclusion-and-education>.
- SEP (2023a). Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos: Fascículo 2.
- _____. (2023b). Programa de Estudio para la educación secundaria: Programa Sintético de la Fase 6.
- Soto-Márquez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6(1), pp. 1–12. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748780990003/html/>.

Guardianes de las Huellas

Neuroeducación y alfabetización emocional transforman comunidades rurales

Jessica Berenice Flores-Mendoza y Clara Jannet Valdez Chávez

Jessica Berenice Flores-Mendoza

Especialista en neurociencias sociales y Psicología. Realizó un Posdoctorado en Neurociencias Sociales en la UNAM FES Zaragoza. Doctora en Psicología Social por la UNAM y maestra en Rehabilitación Neurológica Pediátrica por la UAM Xochimilco. Complementó su formación con experiencia internacional en la Universidad de Valencia, España, y certificación en Estadística Inferencial y Modelos Estadísticos por Harvard. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, colabora con el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y es catedrática de Psicología en la Universidad Iberoamericana Torreón. Además, es fundadora de Neuroxotla, donde desarrolla intervenciones basadas en evidencia para diagnosticar, intervenir e investigar sobre los trastornos del neurodesarrollo.

jessica.flores@ibero-torreon.edu.mx

Clara Jannet Valdez Chávez

Educadora, investigadora y gestora educativa comprometida con la transformación de la educación en contextos rurales. Doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Educación Básica y licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Inglés. Ha desarrollado una sólida trayectoria académica y profesional enfocada en la innovación pedagógica, la neuroeducación socioemocional y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes. Actualmente dirige una telesecundaria rural, donde impulsa proyectos de alfabetización emocional y estrategias educativas basadas en las neurociencias. Su labor se distingue por un profundo sentido humanista, el compromiso con la equidad educativa y la generación de entornos de aprendizaje que fortalecen el desarrollo cognitivo, emocional y comunitario.

La educación alcanza su verdadero potencial cuando conecta el aprendizaje con los problemas reales de la comunidad. Desde la neuroeducación sabemos que el cerebro aprende mejor cuando encuentra significado en lo que estudia, cuando las emociones participan activamente en el proceso y cuando el conocimiento se transforma en acciones concretas. Francisco Mora (2021) señala que “sólo se puede aprender aquello que se ama”, destacando que la emoción constituye uno de los principales motores del aprendizaje significativo. Bajo esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio dedicado únicamente a transmitir información y se convierte en un lugar donde los estudiantes descubren que pueden comprender y transformar su realidad.

Esta idea cobró vida en el proyecto comunitario Guardianes de las Huellas, desarrollado en San Antonio de Gurza, donde estudiantes de telesecundaria enfrentaron una problemática que durante años había sido normalizada: el abandono y la reproducción descontrolada de perros y gatos. Lo que comenzó como una preocupación por el bienestar animal terminó convirtiéndose en una experiencia de aprendizaje profundamente humana, capaz de fortalecer habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Todo comenzó cuando los estudiantes fueron invitados a reflexionar sobre el tipo de comunidad que deseaban construir. Esta sencilla pregunta despertó procesos de observación y análisis que les permitieron mirar de manera diferente una realidad cotidiana. Desde la neurociencia social sabemos que cuando una persona observa situaciones de vulnerabilidad se activan estructuras cerebrales relacionadas con la empatía y la conciencia social (amígdala, ínsula anterior, corteza cingulada anterior y corteza prefrontal medial), que favorecen la comprensión de las emociones ajenas y la generación de conductas prosociales (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Así, la emoción se convirtió en el punto de partida para el aprendizaje. Los estudiantes empezaron a cuestionarse por qué existían tantos animales abandonados, cuáles eran las consecuencias para la comunidad y qué podían hacer para mejorar la situación. Lejos de obstaculizar el aprendizaje, las emociones impulsaron la curiosidad, la reflexión y el deseo de actuar. Como señalan Immordino-Yang y Damasio (*ibid.*), las emociones son indispensables para el pensamiento complejo, la toma de decisiones éticas y la construcción de aprendizajes duraderos.

A partir de esta sensibilización los alumnos se transformaron en investigadores comunitarios. Organizaron censos, visitaron viviendas, recopilaron información y analizaron datos relacionados con la población animal de la comunidad. Durante dichas actividades pusieron en juego las llamadas funciones ejecutivas, habilidades cognitivas reguladas principalmente por la corteza prefrontal dorsolateral, responsable de procesos como planificación, organización, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio (Tokuhamas-Espinosa, 2011). En otras palabras: mientras contribuían a resolver un problema comunitario, también fortalecían capacidades esenciales para su desarrollo académico y personal.

Asimismo, el proyecto favoreció el desarrollo de la alfabetización emocional, la cual según Brackett (2019) consiste en aprender a reconocer, comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones propias y ajenas. Cuando los estudiantes dialogaban con vecinos, escuchaban opiniones diferentes o enfrentaban resistencia ante sus propuestas, desarrollaban habilidades relacionadas con la empatía, la regulación emocional y la comunicación respetuosa, competencias fundamentales para la convivencia, la salud mental y la participación ciudadana. La alfabetización emocional también fortalece el aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes con mayores competencias socioemocionales presentan mejor motivación, mayor participación y mejores resultados académicos. En este sentido, Guardianes de las Huellas no sólo promovió el bienestar animal, sino que se convirtió en una auténtica escuela de ciudadanía, conciencia social y responsabilidad colectiva.

Uno de los logros más importantes fue que los estudiantes dejaron de verse como observadores pasivos para convertirse en agentes de cambio. Esta transformación coincide con la visión de Paulo Freire (1970), quien defendía una educación capaz de desarrollar conciencia crítica y participación activa en la transformación de la realidad. De igual forma, recupera la propuesta de John Dewey (1938), que afirmaba que el aprendizaje más profundo surge de la experiencia directa y de la resolución de problemas reales. La iniciativa también refleja el legado de educadores mexicanos como José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, quienes impulsaron una educación rural comprometida con las necesidades comunitarias. Para ellos la escuela debía ser un espacio de desarrollo social y no únicamente un lugar para transmitir conocimientos.

Los resultados fueron significativos. Gracias al trabajo conjunto entre estudiantes, docentes, familias y autoridades, se logró vacunar y desparasitar a 89 perros y gatos, además de esterilizar a 44 animales. Sin embargo, el cambio más importante ocurrió en las personas. Se fortalecieron redes neuronales asociadas con la empatía, la cooperación, la conciencia moral, el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. Actualmente sabemos que las conductas prosociales activan circuitos cerebrales de recompensa relacionados con neurotransmisores como la dopamina y la oxitocina. Esto significa que ayudar, cooperar y contribuir al bienestar de otros genera satisfacción emocional y aumenta la probabilidad de repetir tales conductas en el futuro. En términos simples: hacer el bien también fortalece el cerebro.

La experiencia de Guardianes de las Huellas demuestra que la neuroeducación y la alfabetización emocional son

herramientas capaces de transformar conscientemente las comunidades rurales. Cuando la escuela conecta conocimiento, emoción y acción, el aprendizaje deja de ser un ejercicio académico aislado y se convierte en una experiencia de vida. Porque educar no consiste únicamente en enseñar contenidos: significa formar personas capaces de pensar críticamente, sentir empáticamente y actuar responsablemente para construir comunidades más humanas, saludables y solidarias.

Referencias

- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), pp. 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- Meneses Granados, N. (2019). Reseña de *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. *Perfiles Educativos*, 41(165), pp. 210–213. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama* (3.ª ed.). Alianza Editorial.
- Ramírez, R. (1968). *La escuela rural mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Sáenz, M. (1970). *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Secretaría de Educación Pública.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), pp. 235–245. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01127.x>.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica*. Editorial Cultura.

Posibilidad de seguir creciendo

Envejecimiento y enfoque centrado en la persona

Zaide Patricia Seáñez Martínez

Contexto

El envejecimiento poblacional se está convirtiendo en uno de los principales retos que enfrentan los países, pues implica tomar decisiones que garanticen la salud, el bienestar y la inserción social de las personas en esta etapa. Envejecer es un proceso natural y continuo desde que nacemos, pero somos viejos cuando llegamos al final de la vida.

Gracias a los avances médicos aspiramos a una vida más longeva. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2026), para 2050 el porcentaje de habitantes en el mundo mayor a 60 años será de 22%, cerca de dos mil 100 millones. En el caso de México, el Consejo Nacional de Población (2026) reporta que en 2025 existían más de 17 millones de personas adultas mayores, lo que equivale a 12.8% de la población total. Se prevé que para 2030 sea casi de 15%, lo cual alerta sobre la necesidad de planear acciones encaminadas a asegurar su bienestar y desarrollo humano. Un dato digno de mención es que el envejecimiento está marcado por la feminización. Estas cifras exigen decisiones sólidas y efectivas para que el país pueda hacerle frente al envejecimiento poblacional.

La OMS ha emprendido una acción catalizadora para la década, que promueva vidas más largas y saludables, con fundamento en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. El objetivo de la Década del Envejecimiento Saludable (2021-2030) es reducir las desigualdades en materia de salud y mejorar la vida de las personas mayores, sus familias y comunidades, a través de la acción colectiva en cuatro esferas: cambiar nuestra forma de pensar, sentir y actuar en relación con la edad y el edadismo; desarrollar las comunidades de forma que se fomenten las capacidades de las personas mayores; prestar servicios de atención integrada y primaria de salud centrados en la persona, que respondan a las necesidades de los mayores; y proporcionar acceso a la atención a largo plazo a quienes lo requieran (Organización Mundial de la Salud, 2026).

Este escrito reflexiona sobre el proceso de envejecimiento desde la perspectiva del Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Carl Rogers, para confirmar que es más pertinente que nunca, con base en la revisión de algunos autores que han adaptado el ECP en estudios sobre la atención a los adultos mayores.

Zaide Patricia Seáñez Martínez

Torreón, Coah., 1963. Doctora en Investigación de Procesos Sociales y maestra en Educación por la Universidad Iberoamericana Torreón. Licenciada en Economía por el ITESM Campus Monterrey. Estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano en la Ibero Torreón. Directora de tesis en el Doctorado en Investigación de Procesos Sociales y miembro del Comité Doctoral. Colaboró con la Universidad Iberoamericana Torreón durante 25 años, desempeñando puestos relevantes como titular de la Dirección General Académica, Dirección General Educativa, y Dirección de Investigación y Posgrado, hasta su retiro. Desde 2018 colabora en las columnas *Voces Ibero* en *Milenio Laguna* e *Ibero Transforma* en *El Siglo de Torreón*.
zaide.seanez@ibero-torreon.edu.mx

Análisis reflexivo

Una población que envejece requiere gestiones gubernamentales eficaces y con perspectiva humanista, que consideren los deterioros naturales: biológicos, físicos, laborales, sociales y económicos. Es urgente repensar los espacios con infraestructura centrada en sus requerimientos y capacidades, para que alarguen su autonomía lo más posible. Aplicar el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) propuesto por Carl Rogers (2023) en la atención a este grupo etario es una buena propuesta para proteger y asegurar su dignidad mediante la creación de un medio propicio para que sigan desarrollando su humanidad y optimizando el uso de sus recursos personales, con la seguridad de ser escuchados, valorados, aceptados, comprendidos y potenciados.

Carl Rogers es uno de los principales fundadores de la Psicología Humanista. Enfatiza en la capacidad intrínseca del ser humano para autorrealizarse, crecer y ejercer su libre voluntad, conocida como *tendencia actualizante*. En su libro *El camino del ser* (1995), concibe el envejecimiento como un “mayor creciendo” (p. 19), términos que confirman su creencia de que los adultos mayores tienen mucho que aportar y aún son valiosos para la sociedad, pues su fortaleza de vida radica precisamente en los saberes, habilidades y experiencias que han acumulado en su trayectoria, a pesar del deterioro físico y los problemas de salud que trae consigo la edad.

Rogers considera al adulto mayor como una persona que sigue en proceso de crecimiento humano, no como un ser terminado ni en declive, ni en su etapa final o cercano a la muerte. Tiene la capacidad de seguir aprendiendo y resignificando la experiencia, y posee la

competencia suficiente para reflexionar sobre su propia historia, y alcanzar un funcionamiento óptimo, de mayor congruencia y autenticidad. Con base en el ECP, tiene la posibilidad de estar en una etapa de integración personal en la cual siga buscando y encontrando sentido a su vida, y en la que no pretende ponerse máscaras, sino ser auténtico. Para lograrlo es preciso que su entorno sea favorable, de tal modo que se le valore, valide, ame y reconozca.

Otros autores han estudiado la vejez desde diversas dimensiones. Ramos Esquivel *et al.* (2009) explica tres: biológica, psicológica y social. Peter Medawar, citado por ellos, en 1953 afirmaba que “la vejez es el cambio fisiológico que sufre el individuo, cuyo término inevitablemente es la muerte” (p. 50). En el mismo artículo también se cita a Lansing, quien define vejez como “un proceso progresivo, desfavorable, de cambio ordinariamente ligado al paso del tiempo histórico, que se vuelve perceptible después de la madurez y concluye invariablemente con la muerte” (*ibid.*). Llama la atención que tales definiciones no sean positivas o esperanzadoras sobre esta fase de la vida, ni incluyan otros aspectos que impactan en la persona que envejece, como lo hacen Aragonés y Prado (2020), quienes describen cinco tipos de edades: psicológica (adaptación a la vida), funcional (adaptación a los cambios estructurales), social (roles desempeñados), cronológica (la edad en sí) y biológica (funcionalidad de los sistemas vitales). Y además empiezan a ampliar la definición, posibilitando orientar acciones y políticas públicas para la atención a las personas mayores.

El término *adulto mayor* fue acuñado por Padilla en 1994, citado por Aragonés y Prado (*ibid.*, p. 26), para referirse a las

personas mayores de edad. Después la Organización Panamericana de la Salud (filial de la OMS) decidió adoptarlo en referencia del grupo de 65 años o más, edad que se considera el inicio de la vejez para estudios gerontológicos y demográficos. En México se aplica a personas de 60 años o más, según la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores.

Otros autores han aplicado las enseñanzas de Rogers, como Martínez (2013) en su investigación sobre la ACP, una perspectiva para mejorar los servicios asistenciales gerontológicos desde el enfoque de la calidad de vida de las personas. Los hallazgos indicaron que los actuales servicios que ofrecen cuidados hacia el adulto mayor carecen de un modelo que les permita apoyarlos a continuar con su proyecto de vida. En cambio, los modelos de ACP pretenden que las organizaciones e instituciones armonicen las necesidades y deseos de las personas con sus capacidades y recursos institucionales, salvaguardando la autonomía para la toma de decisiones, exigiendo su reconocimiento como seres únicos, valiosos, capaces de decidir sobre su vida y el tipo de cuidado, espacios e infraestructura que requiere para garantizar su óptimo desarrollo. Propone un decálogo de la ACP (pp. 212-213):

1. Todas las personas tienen dignidad.
2. Cada persona es única.
3. La biografía es la razón esencial de la singularidad.
4. Las personas tienen derecho a controlar su propia vida.
5. Las personas con grave afectación cognitiva también tienen derecho a ejercer su autonomía.
6. Todas las personas tienen fortalezas y capacidades.

7. El ambiente físico influye en el comportamiento y bienestar subjetivo.

8. La actividad cotidiana tiene una gran importancia.

9. Las personas son interdependientes.

10. Las personas son multidimensionales y estás sujetas a cambios.

Rogers (2023) enfatiza en la capacidad de los individuos de autocomprenderse y adaptarse a nuevos conceptos de sí mismos, para lo cual las actitudes del terapeuta, acompañante, facilitador o promotor de desarrollo humano son esenciales. Se revisaron otras investigaciones de adopción de las contribuciones de Rogers al campo del cuidado del adulto mayor. El artículo de Cacace y Giménez-Lascano (2022) revisa la evolución y transformación histórica de algunos conceptos humanizadores de la práctica de la medicina familiar hasta llegar al ECP. Examina las propuestas de John Naisbitt e Ian McWhinney sobre la necesidad de que la medicina tenga mayor contacto humano como una respuesta a la digitalización y tecnificación de los servicios médicos, pues sus métodos son reduccionistas (sólo la biología importa). Es McWhinney quien propone el Método Clínico Centrado en el Paciente (MCCP) como un esfuerzo por humanizar la medicina familiar.

Es un modelo interesante, pues durante la vejez se presentan enfermedades o padecimientos que implican un trato médico enfocado en la persona. Es fundamental estar conscientes y ser sensibles sobre esta etapa de la vida, qué logros y pérdidas han tenido quienes la atraviesan, para atender y acompañar de una manera más humana. El MCCP retoma las aportaciones de Rogers y las adapta a la medicina para los adultos

mayores, proponiendo considerar la experiencia humana del enfermo (adulto mayor como experto de su historia), los aspectos subjetivos de su relación con el médico tratante (aceptación incondicional positiva) y su participación activa en las decisiones que se tomen (comprensión empática, reconocimiento, validación). Hay consistencia con las tres actitudes elementales del acompañante propuestas por Rogers.

Por su parte Segre (1997) argumenta que en el ámbito personal el ECP ofrece una guía para comprender la personalidad, las relaciones interper-



Ricardo H. Rodríguez Corona. *El rostro del dominio*, de la serie de cinco máscaras *Rostros identitarios*. Cerámica.

sonales y los elementos de ayuda, por lo que se mantiene más vigente que nunca. El estudio de Hernández, Solano y Ramírez (2021) sobre la relación entre el entorno social y el bienestar emocional de los adultos mayores analiza esta etapa de la vida desde la óptica de la vejez positiva, planteándola como un periodo ambivalente: se sufren pérdidas en lo laboral (jubilación o retiro), lo sentimental (muerte de la pareja) y lo social (actividades y personas), y hay resistencia al

cambio para adaptarse a nuevas formas de vida. Los autores indagan cómo generar condiciones para que este momento continúe siendo de desarrollo, aprendizaje y crecimiento, es decir, involucran aspectos del concepto de tendencia actualizante de la Psicología Humanista de Rogers, entendida como la motivación innata y biológica de los seres vivos para seguir desarrollándonos, manteniéndonos y mejorando continuamente hasta alcanzar nuestro máximo potencial. La tendencia actualizante tiene que ver con el potencial humano cuando la persona se encuentra en las condiciones propicias (López, 2025, cita a Rogers y Wallen). En condiciones propicias la persona crecerá y se desarrollará, se convertirá en un individuo con un sentido de los valores, más maduro y socializado, manteniendo satisfactoriamente el equilibrio entre sus propias demandas y las de la sociedad (Rogers y Wallen, 1946, p. 18).

Cada vez es mayor el interés por modelos gerontológicos de atención centrados en los adultos mayores. Razo *et al.* (2016) opina que esto permitiría que las políticas públicas mejoraran la calidad de los servicios asistenciales, ofreciéndolos con calidez, respeto y empatía, condiciones que también el ECP destaca. Rescata la recomendación de Rogers de crear un clima que proporcione seguridad y comprensión empática, para no olvidar que el adulto mayor es un actor activo de su cambio. Enfatiza la importancia de dejar de medir la calidad bajo los estándares tradicionales, y más bien propone asegurar la participación activa de los adultos mayores en ese esfuerzo.

El artículo “A systematic review on implementation of person-centered care interventions for older people in out-of-hospital settings” (Ebrahimi,

Patel, Wijk, Ekman, y Olaya, 2021) explora el contenido y los elementos esenciales al implementar el ECP en el cuidado poshospitalario de adultos mayores. Los hallazgos revelan cuatro recomendaciones: reconocer a cada paciente como un ser único e integral, cocrear un plan personal de salud, hacer equipo entre los profesionales, el adulto mayor y sus familiares, y construir una base de atención centrada en el paciente.

El sitio web Ausmed (2024) describe una atención centrada en la persona mayor con énfasis en la importancia de hacer partícipes a los pacientes en el plan para su atención: es clave respetar y responder a sus requerimientos, deseos, valores y preferencias, reconociendo su individualidad y conocimiento sobre su persona y lo que necesita. También implica permitir que sus experiencias de vida influyan en las decisiones sobre los servicios, y no tratarlos como enfermos (patologías), sino como personas. En resumen: la finalidad del cuidado centrado en la persona es capacitar al adulto mayor para que establezca y mantenga control sobre su propia vida (NSW Health, 2022).

Conclusiones

Es indudable que el Desarrollo Humano y el ECP ofrecen una respuesta humana, integral y eficaz para atender los desafíos que representa el envejecimiento de la población en el ámbito personal, familiar, social, laboral, médico y político. Se precisa mucha voluntad y reconocimiento auténtico sobre la valía de los adultos mayores, quienes aún son capaces de desarrollar habilidades, capacidades cognitivas y afectivas, físicas y sociales. Los seres humanos aspiramos a envejecer con dignidad, amor, libertad, autonomía y respeto, pues en el ocaso

de nuestra vida deseamos disfrutar de la experiencia acumulada y de las personas amadas.

El Enfoque Centrado en la Persona es un método aplicable en muchos servicios orientados a las personas de la tercera edad, como medicina, psicología, andragogía, cuidados sanitarios, entretenimiento, diseño, arquitectura, nutrición o vida social, ya que todos contribuyen directamente al bienestar familiar, social, físico y emocional de este grupo etario.

La vejez está permeada por la memoria, un sinfín de significaciones de la experiencia, las narrativas construidas o impuestas por la sociedad, la nostalgia, las pérdidas y las satisfacciones. Es urgente que la asumamos como un fenómeno social y cultural, comprendiéndola desde otros enfoques, para atenderla de manera diferente, más humana, no como una etapa en la que las personas dejan de crecer y de aportar.

Este breve repaso por algunos autores que han adoptado las enseñanzas de Carl Rogers en sus investigaciones comprueba que, si bien sigue vigente el ECP, aún hay mucho por explorar en el estudio y atención de la población que envejece. Las acciones que se emprendan deberán promover significativos cambios estructurales, y entender que los servicios ofrecidos a estos grupos deben profesionalizarse tanto cuanto sea posible en las actitudes que el método condiciona. Tratar con personas de la tercera edad es un asunto delicado, pues es innegable que ciertas capacidades van mermando, por ello hay que identificar las que no lo hacen, para potenciar su desarrollo humano. Es una injusticia social que, después de haber transitado una vida llena de luces y sombras, el destino sea una vejez triste, solitaria, sin



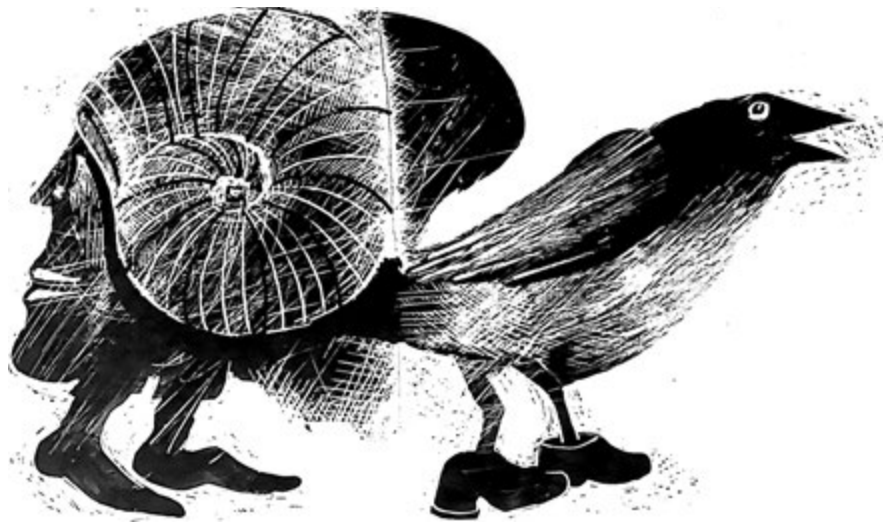
Karla Mata. *Los abuelos danzantes*.
Fotografado sobre corteza de árbol.

amor, reconocimiento y respeto por parte de la familia o la sociedad.

Imaginar cómo nos gustaría ser tratados en esta etapa podría detonar actitudes de empatía, congruencia y aceptación incondicional positiva. Empezamos ya a valorar a nuestros viejos y a acompañarlos en la que podría ser la mejor etapa de la vida. Tampoco hay que olvidarse de cuidar al que cuida: es fundamental que su salud emocional sea apta para acompañar en una etapa que, sabemos, no es fácil, pero que no por ello deja de ser valiosa.

Ciertamente enfrentamos el desafío de generar una nueva cultura de atención a las personas de la tercera edad con tareas muy puntuales. Por ejemplo, las empresas deberán modificar sus políticas considerando las necesidades de sus colaboradores mayores o de quienes cuidan a otros, tal como se hace con las licencias por maternidad o paternidad. Quienes nos hemos visto ante la disyuntiva de cuidar de nuestros padres, experimentamos continuos episodios de ansiedad y angustia para equilibrar el tiempo entre cuidados y trabajo. Las escuelas deberán anticiparse a la formación de talento humano con novedosos programas de estudio que rescaten el ECP como brújula para su planeación, implementación y evaluación. Es indispensable egresar profesionales con sensibilidad, aprecio y responsabilidad para con esta población. Los gobiernos deberán estar continuamente velando por los derechos humanos y la dignidad de estas personas, con políticas, presupuestos e infraestructura pensada en ellas.

Este trabajo confirma que el alto potencial de aplicación del Desarrollo Humano y el ECP en la atención de la problemática sobre el envejecimiento global. Hay mucho trabajo que hacer para promover que así sea.



Referencias

- Aragón, L. (2016). Tesis doctoral. "Las potencialidades del adulto mayor para la atención educativa a la primera infancia". La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- _____, y Prado, C. (julio-diciembre de 2020). Algunas consideraciones sobre el desarrollo humano en la tercera edad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica* (71), pp. 25-28.
- Ausmed (2024). Person-centered Care in Age Care. Obtenido de <https://www.ausmed.com/learn/articles/person-centred-care>.
- Cacace, P. y Giménez-Lascano, G. (2022). Modelos de atención centrados en la persona: evolución de conceptos humanizadores de nuestras prácticas. *Revista Mexicana de Medicina Familiar* (9), pp. 63-72.
- Ebrahimi, Z. et al. (2021). A systematic review on implementation of person-centered care interventions for older people in out-of-hospital settings. *Geriatric Nursing*, 42(1), pp. 213-224.
- Gobierno de México (2026). Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. Obtenido de Proyecciones demográficas de un México que envejece: <https://www.gob.mx/inapam/articulos/proyecciones-demograficas-de-un-mexico-que-envejece#:~:text=De%20acuerdo%20con%20las%20estimaciones%20m%C3%A1s%20recientes,el%2012.8%20%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20total>.
- Hernández, V. et al. (2021). Entorno social y bienestar emocional en el adulto mayor. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), pp. 530-539.
- López, A. (2025). Tendencia actualizante en terapia centrada en la persona. Revisitando a Carl Rogers. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial. UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER.* (30), pp. 54-59.
- Martínez, T. (2013). La atención centrada en la persona. Enfoque y modelos para el buen trato a las personas mayores. Sociedad y Utopía. *Revista de Ciencias Sociales* (41), pp. 209-231.
- Organización Mundial de la Salud (2026). Envejecimiento y salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>.
- Ramos, J. et al. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Revista de Educación y Desarrollo* (11), pp. 47-56.
- Razo, A. et al. (octubre-diciembre de 2016). Calidad de la atención y calidad de vida: Atención gerontológica centrada en las personas. *Revista CONAMED*, 21(4), pp. 197-201.
- Rogers, C. (1995). *El camino del ser*. Barcelona: Grafos, SA.
- _____. (2023). *El proceso de convertirse en persona*. Ciudad de México: Paidós.
- _____, y Wallen, J. (1946). *Counseling with returned servicemen*. McGraw-Hill.
- Segrera, A. (1997). El Enfoque Centrado en la Persona: vigente y pujante. *Revista de Psicoterapia*, VIII (32), pp. 5-14.

Premio Ada Byron a la Mujer Tecnóloga

Nombrar a las mujeres que construyen el futuro digital

Mayra Guadalupe Puentes Hernández y Laura Fernández Contreras

En 1843 Ada Lovelace escribió lo que hoy se reconoce como el primer algoritmo destinado a ser ejecutado por una máquina: una serie de instrucciones para el nunca construido “motor analítico” de Charles Babbage. Casi dos siglos después, su nombre, Augusta Ada Byron, condesa de Lovelace, da título a un premio que busca corregir una omisión histórica: la de las mujeres cuyas contribuciones a la ciencia y la tecnología han sido, con demasiada frecuencia, minimizadas o simplemente borradas de los libros.

El Premio Ada Byron a la Mujer Tecnóloga es un reconocimiento internacional impulsado en conjunto por el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) de México y la Universidad de Deusto, en España. Su propósito es doble: por un lado, visibilizar el trabajo de mujeres cuyas aportaciones en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) han tenido un impacto real en el desarrollo sostenible, y por otro, contribuir a cerrar una brecha de género que prevalece amplia en estos campos, ofreciendo referentes concretos (con nombre, trayectoria y logros verificables) a las nuevas generaciones de estudiantes e investigadoras.

El premio nació de la colaboración entre instituciones de tradición jesuita en México y España: ocho universidades del Sistema Universitario Jesuita (la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, León, Puebla, Tijuana y Torreón, así como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente [ITESO], el Instituto Superior Intercultural Ayuuk [ISIA] y el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco [TUVCH]), coordinan el proceso junto con la Universidad de Deusto como contraparte española. No se trata de un reconocimiento aislado, sino de un esfuerzo compartido que amplía el alcance del galardón más allá de una sola instancia.

¿Qué reconoce el premio?

A diferencia de otros galardones exclusivamente centrados en la producción académica (número de publicaciones, citas, índice h, etc.), el Premio Ada Byron pone el acento en el impacto y la trayectoria: en cómo el trabajo de una investigadora ha transformado su campo, ha abierto camino a otras mujeres o ha generado soluciones tecnológicas con beneficio social. Cada edición reconoce a una candidata elegida entre un grupo de finalistas, seleccionada por un comité que integran representantes académicos y del entorno empresarial, el cual evalúa tanto la calidad y relevancia de su labor científica, al igual que su papel como referente para otras mujeres en STEM.

Mayra Guadalupe Puentes Hernández
Coordinadora de Ingeniería Industrial en la Ibero Torreón y jefa del comité organizador del Premio Ada Byron. Ingeniera Industrial por la Universidad Iberoamericana y Maestra en Ciencias con especialidad en Sistemas de Manufactura.

mayra.puentes@iberotorreon.mx

Laura Fernández Contreras
Docente de asignatura del área de Ingeniería Industrial en la Ibero Torreón y miembro del comité organizador del Premio Ada Byron. Ingeniera Industrial, maestra en Administración y Alta Dirección, y doctora en Administración y Alta Dirección.
laura.fernandez@ibero-torreon.edu.mx
ORCID: 0000-0003-1595-9452



La ganadora de la cuarta edición fue la doctora Rossana Arroyo Verástegui, química farmacobióloga y profesora del Cinvestav, con más de 90 artículos publicados en revistas científicas indexadas, además de distinciones previas como el premio L'Oréal-Unesco a Mujeres en la Ciencia (2023) y el Premio Internacional Unesco-Guinea Ecuatorial (2012). También es investigadora nacional emérita e integrante de la Comisión Transversal de Tecnología del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Su caso ilustra el tipo de trayectoria que el Premio busca destacar: aparte de producción científica sostenida, impacto reconocido dentro y fuera de México. En ediciones anteriores el Premio fue otorgado a la doctora Patricia Amézaga Madrid (tercera edición, 2023), cuyo mensaje a otras mujeres en la ciencia fue directo: “No se queden sin hacer las cosas que desean”, y a la doctora Carolina Leyva Inzunza (segunda, 2021), quien subrayó el papel del distintivo al visibilizar el trabajo científico de las mujeres: “Ojalá el Premio dure mil años, las mujeres lo necesitamos”. Ambas ilustran un mismo punto: la visibilidad

no es un gesto simbólico menor, sino parte activa del sostenimiento de las vocaciones científicas.

¿Por qué importa nombrar?

La motivación detrás del Premio responde a un problema que los datos confirman de manera consistente. De acuerdo con el reporte “Mujeres en STEM: panorama de México 2026” del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), aunque las mujeres representan 54% de la matrícula universitaria del país, nada más una de cada tres estudiantes de carreras STEM es mujer; en el área de tecnologías de la información esa proporción cae todavía más, con hombres ocupando 76% de la matrícula. La brecha no se cierra al egresar de la universidad: las mujeres ocupan apenas una cuarta parte de los puestos profesionales en el sector STEM, y quienes logran incorporarse además enfrentan una brecha salarial de género de 15%.

Detrás de esas cifras también existe una brecha de reconocimiento: históricamente el quehacer femenino en ciencia ha sido, en muchos casos, atribuido a colegas varones o simplemente omitido de la narrativa oficial. El caso de la propia Ada Lovelace es paradigmático: su aporte a la computación fue ignorado durante más de un siglo antes de ser reconocida como pionera. Premios como este buscan evitar que la tendencia se repita, creando desde ahora los referentes que las próximas generaciones necesitarán para imaginarse a sí mismas en la ciencia y la tecnología.

En ese sentido, el Premio no funciona sólo como una distinción individual, sino como una herramienta de comunicación pública de la ciencia: cada edición es una oportunidad para que estudiantes, familias y comunida-

des universitarias conozcan de cerca el trabajo de investigadoras que, de otro modo, rara vez ocupan un espacio en la conversación pública.

Una quinta edición en marcha

Actualmente el Premio se encuentra en su quinta edición, coordinada por la Ibero Torreón, con el respaldo de las universidades del SUJ, la Universidad de Deusto y patrocinadores como AstraZeneca y AT&T México. La sede no es un dato menor: según el IMCO, Coahuila tiene la mayor proporción de mujeres en carreras STEM del país (cerca de 28%), pero en Torreón los hombres continúan presentando una proporción de dos de cada tres egresados de ingeniería. Así que el reto ya va más allá de atraer a las mujeres a cursar estas carreras: radica en lograr que permanezcan y obtengan puestos de liderazgo. El arranque de cada edición se marca con una ceremonia de lanzamiento en todas las universidades participantes. Se trata de encuentros en que el Premio trasciende a la convocatoria en papel y se transforma en un acto público de compromiso institucional.

Cada nueva edición reactiva el mismo propósito de fondo: ampliar el número de mujeres tecnólogas cuyo nombre y trabajo se vuelven visibles, y reforzar la idea de que el talento científico de ellas no es una excepción que deba destacarse por sorpresa, sino una realidad constante que merece ser documentada, galardonada y contada.

Al final, ese es quizá el aporte más duradero de un premio con el nombre de Ada Byron: además de honrar a quien lo recibe, insistir, una y otra vez, en que la ciencia y la tecnología siempre han tenido nombre de mujer, aunque la historia haya tardado en escribirlo.

IBEROMáforo

Ingeniería en acción a favor de la salud

Mayra Yudirian Luna Porrestreras

En una región como la Comarca Lagunera, hablar del sol es referirse a una presencia cotidiana. Forma parte del paisaje, del clima y de nuestra manera de vivir; sin embargo, pocas veces nos detenemos a pensar en los efectos que puede tener la exposición continua a la radiación ultravioleta o en las medidas que debemos adoptar para protegernos.

En Torreón con frecuencia se registran valores del índice ultravioleta iguales o superiores a 11, clasificados como extremadamente altos de acuerdo con la escala establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS). A pesar de ello, muchas personas desconocen qué significa este índice y las medidas de protección que deben adoptar de acuerdo con la intensidad de la radiación solar y su tipo de piel. Utilizar correctamente un bloqueador de amplio espectro, buscar la sombra, protegerse con ropa adecuada y evitar la exposición durante las horas de mayor intensidad todavía no son hábitos plenamente incorporados en nuestra vida diaria. Esta situación resulta en especial relevante para niñas, niños y adolescentes, quienes requieren mayor protección para prevenir, desde edades tempranas, los efectos de la exposición acumulada a la radiación ultravioleta, entre ellos quemaduras solares, envejecimiento cutáneo prematuro, daños oculares y un mayor riesgo de desarrollar cáncer de piel.

Ante esta realidad, en 2019 nació el Proyecto IBEROMáforo desde el área de Ingenierías de la Universidad Iberoamericana Torreón, bajo la dirección de quien este artículo escribe, con el propósito de transformar el conocimiento científico sobre la radiación ultravioleta en información clara y útil para el cuidado de la salud.

El IBEROMáforo es una iniciativa pionera en México que integra monitoreo ambiental, tecnología, educación y divulgación científica, con especial atención en la protección de niñas, niños y adolescentes. Su origen en las Ingenierías demuestra que estas disciplinas también pueden convertir el conocimiento científico en soluciones con impacto social.

Un semáforo para entender la radiación solar

El nombre IBEROMáforo surge de una idea sencilla: comunicar el nivel de radiación ultravioleta con la claridad de un semáforo. Con la colaboración de disciplinas como Diseño, se creó un indicador visual inspirado en el sol jesuita y basado en los colores establecidos por la OMS para expresar el nivel de riesgo asociado a la exposición a

Mayra Yudirian Luna Porres

Profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Ingenierías, Arquitectura y Diseño (DIAD), responsable del Despacho de Investigación y Sinergia, y coordinadora de la Torre Solar y el proyecto IBEROMáforo en la Universidad Iberoamericana Torreón. Ingeniera Química, maestra en Ciencia y Tecnología Ambiental, doctora en Nanomateriales por el Centro de Investigación en Materiales Avanzados, y maestra en Educación y Procesos Docentes por la Ibero Torreón. Investigadora estatal honorífica en Coahuila.

mayra.luna@iberotorreon.mx



la radiación ultravioleta. Este indicador se incorporó en una aplicación gratuita e intuitiva que, además de mostrar el nivel de radiación, ilustra las medidas de fotoprotección adecuadas según el índice ultravioleta.

Así como un semáforo vial permite interpretar una situación y actuar rápidamente, el IBEROmáforo traduce los datos científicos en una señal comprensible. El diseño del sol jesuita se mantiene, pero su color cambia según el nivel de radiación: el verde y el amarillo representan niveles bajos o moderados; el naranja y el rojo advierten sobre una exposición alta o muy alta, mientras que el morado indica una condición extremadamente alta.

Este recurso busca responder preguntas muy concretas: ¿es conveniente permanecer al aire libre?, ¿necesito utilizar bloqueador?, ¿debo protegerme

con sombrero, ropa específica o lentes?, ¿es mejor buscar la sombra? De esta forma, un valor numérico que podría resultar difícil de interpretar se convierte en una recomendación inmediata para la vida cotidiana.

Cuando la ingeniería se encuentra con otras disciplinas

Aunque el IBEROmáforo nació desde las ingenierías, su crecimiento ha requerido la colaboración de diversas áreas. En el proyecto han participado especialistas y estudiantes de Ingeniería, Educación, Diseño, Psicología y Derecho, entre otras disciplinas. Cada una aporta una mirada diferente a un problema que no puede resolverse nada más mediante sensores o mediciones.

Conocer el nivel de radiación es indispensable, pero no suficiente. También es necesario encontrar maneras claras de

comunicarlo, diseñar materiales adecuados para distintas edades, comprender los hábitos de las personas y generar propuestas que favorezcan la protección de la salud.

Por ello, el proyecto incluye recursos educativos como cuadernillos para docentes y estudiantes, infografías y juegos, entre ellos la Lotería del IBEROmáforo, memoramas y trivias digitales. Estos materiales buscan acercar la fotoprotección particularmente a niñas, niños, adolescentes, familias y docentes. La intención no es provocar temor hacia el sol, sino aprender a disfrutarlo de manera informada y responsable.

Esta visión ha dado lugar a actividades como el Día Solar, una experiencia de intervención socioambiental en la que el conocimiento científico sale del aula para encontrarse con la comunidad. A través de talleres, juegos y demostraciones se explica qué es la radiación ultravioleta, cómo identificar el tipo de piel, cómo utilizar correctamente un bloqueador de amplio espectro y qué medidas de protección corresponden a cada nivel del IBEROmáforo.

En mayo de 2026 esta labor llegó a la Feria Internacional del Libro de Coahuila. El día 11 la Ibero Torreón ofreció la conferencia y mesa de diálogo “Actividades al aire libre y fotoprotección: IBEROmáforo en favor de la salud”. Asimismo, durante todo el evento (8 al 17 de mayo), el programa de intervención socioambiental ofreció talleres dirigidos a niñas, niños y adolescentes. Durante estas actividades se utilizó material educativo diseñado y mejorado a partir de grupos focales, con el propósito de comunicar la fotoprotección de una manera clara, atractiva y adecuada para estas edades. Este recurso ya cuenta con registro ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor y en breve se pondrá al servicio de la sociedad como una

herramienta de educación y prevención para el cuidado de la salud.

El servicio social como experiencia de aprendizaje

Uno de los componentes más valiosos del proyecto ha sido la participación de estudiantes de Servicio Social, quienes colaboran en la creación de recursos y en la comunicación del conocimiento a diferentes públicos. Esta experiencia les permite poner su formación profesional al servicio de la comunidad y desarrollar una manera más clara y cercana de comunicar la ciencia.

Para Ana Paula Fuentes Ramírez, estudiante de Diseño Industrial, participar en el IBEROmáforo le permitió descubrir que el diseño también puede contribuir al cuidado de la salud. Su trabajo se ha centrado en crear materiales didácticos dirigidos a niñas y niños mediante personajes, ilustraciones e historias que

comunican la fotoprotección de manera sencilla y atractiva. Esta experiencia le ha dado la oportunidad de aplicar lo aprendido en las aulas dentro de un proyecto real y comprender que una problemática se enriquece cuando distintas disciplinas trabajan juntas.

Daniela Morales, estudiante de Ingeniería Química, conoció el proyecto en la clase de Seminario y Síntesis II. Posteriormente colaboró en presentaciones escolares y en la aplicación de encuestas sobre los conocimientos y hábitos de fotoprotección de niñas y niños. Recuerda que durante una jornada en el Bosque Venustiano Carranza una abuela les contó que había padecido cáncer de piel y les expresó cuánto valoraba que jóvenes como ellas difundieran esta información. Aquel encuentro le confirmó que una plática, una encuesta o una visita pueden hacer que el conocimiento verdaderamente llegue a las personas.

Aunque sus experiencias son distintas, ambas estudiantes ejemplifican cómo el Servicio Social permite aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas, colaborar con otras disciplinas y generar acciones que benefician directamente a la comunidad.

El IBEROmáforo es una muestra de aprendizaje situado: parte de una problemática real de la región y permite a los estudiantes transformar los conocimientos adquiridos en las aulas en acciones útiles para proteger la salud. Al vincular la ingeniería con otras disciplinas y con la comunidad, refleja el compromiso educativo de la Ibero Torreón, inspirado en la tradición jesuita de formar personas capaces de transformar su realidad y generar un impacto positivo en la sociedad.



La espiritualidad ignaciana en mi vida

Ana Montserrat Burgos de Anda

La interioridad como punto de partida

¿Por qué estoy aquí? ¿Para qué estoy aquí? Son preguntas que, lejos de inquietarme únicamente, se han convertido en una puerta abierta hacia la esperanza. Intuyo, a partir de mi experiencia en el Diplomado Ignaciano, que sus respuestas no se encuentran en lo inmediato ni en lo superficial, sino en la profundidad de una oración que conduce a la interioridad, a lo más hondo del ser. Sin embargo, también reconozco que entrar verdaderamente en ella implica un aprendizaje: detenerme, disponerme y permitir que lo vivido descienda del pensamiento al corazón.

Básicamente toda mi vida mi tendencia ha sido comprender desde lo intelectual, refugiarme en el pensamiento: analizar, desmenuzar, explicar. Pero la espiritualidad ignaciana me ha confrontado con una invitación distinta: no basta con entender, es necesario “sentir y gustar internamente”. En un mundo acelerado, donde el cuerpo suele quedar relegado, esta propuesta resulta desafiante. ¿Cómo habitarme de manera integral? ¿Cómo permitir que lo aprendido toque mis emociones, mis decisiones, mi forma de relacionarme? Segura estoy de que ya lo ha hecho y de mi parte falta tomar plena consciencia.

Este camino me recuerda la transformación que vivió San Ignacio: pasar de un mundo con una visión “plana” de la realidad a una “redonda”, abierta y dinámica. Ese significativo tránsito también simboliza mi propio proceso: soltar certezas rígidas para abrirme a la posibilidad de que la vida sea distinta a como la he concebido. Hay libertad en reconocer que todo puede cambiar, y a la par una profunda incertidumbre, que incluso atemoriza. Y es precisamente en esa tensión donde surge el discernimiento como una necesidad para encontrar paz.

Discernir, he aprendido a lo largo de este caminar académico y espiritual, es mucho más que elegir entre opciones. Es detenerme a observar lo que sucede dentro de mí: percibir y nombrar lo que siento, identificar aquello que me mueve, inquieta o da paz. He comprendido que sin interioridad no hay espiritualidad. Y, pese a ello, qué fácil es buscar respuestas afuera, evitando el silencio que implica encontrarme conmigo misma y con el Dios que habita en lo profundo. No se trata únicamente de un silencio exterior —ya de por sí difícil—, sino interior que permita sentir, percibir y vivir la experiencia de Dios, para después llevarla a la vida cotidiana: una evangelización que se traduzca en acciones, en ser buena noticia para el prójimo.

Ana Montserrat Burgos de Anda

Licenciada en Psicología por la Universidad La Salle Laguna. Cuenta con maestrías en Psicología Clínica y en Terapia Familiar y de Pareja, y es doctora en Psicoterapia Humanista por la Universidad Nexum de México. Ha complementado su formación con diplomados en terapia cognitivo-conductual y psicotrauma. Con más de veinte años de experiencia clínica, ha acompañado a familias y parejas desde una perspectiva humanista. Se desempeña como docente a nivel licenciatura y posgrado, y actualmente coordina las Maestrías en Terapia Familiar y en Desarrollo Humano en la Ibero Torreón. Asimismo, ha impartido talleres y conferencias en diversas instituciones de la República mexicana.

montserrat.burgos@iberotorreon.mx

Del encuentro con Dios al compromiso con los demás

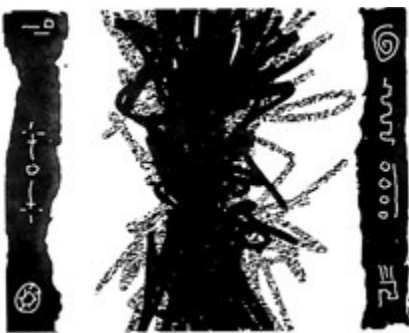
He descubierto que la experiencia de Dios no me encierra, más bien me impulsa hacia los demás. Es un movimiento que comienza en el interior, pero que inevitablemente se proyecta hacia afuera. Conocerme me permite reconocer al otro y, en ese encuentro, descubrir algo más grande: una unidad que trasciende lo individual. Dios no es una idea externa, sino una presencia que habita y se revela desde dentro.

Los Ejercicios Espirituales aparecen entonces como una herramienta concreta, pero exigente, pues requieren de toda la persona. Implican ordenamiento interior, confrontación honesta y apertura. Y aunque Dios realiza la mayor parte del trabajo, es necesario ese pequeño pero decisivo paso de disponerme, asumir un compromiso que resulta desafiante y, a la vez, profundamente transformador.

También he resignificado algunos conceptos, como el de autoridad: ya no concebirla como imposición, sino como la capacidad de ayudar a otros a crecer. En esa misma línea, la educación deja de ser sólo transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia integral: pensar, sí, pero al mismo tiempo sentir, vivir y amar.

Comprendo que la espiritualidad no es un ámbito separado de la vida, sino una forma de estar en el mundo. Se expresa en la manera en que miramos, trabajamos y nos relacionamos. Por eso no es opcional cultivarla: ignorarla es vivir de manera fragmentada.

Desde esta perspectiva, la justicia y la misericordia se entrelazan. No puedo experimentar compasión ante el sufrimiento del otro sin que surja en mí el deseo de justicia. Tampoco puedo decir que creo en Dios si mi vida no lo refleja. La fe auténtica incomoda, transforma y se hace visible.



El amor aparece como criterio central y va más allá de lo fácil o cercano: se mide en la capacidad de abrirse incluso al que hiere y lastima. Se traduce en gestos concretos, no nada más en ideas bien intencionadas. Comprendo que aquello que realmente nos hace humanos es que alguien sea humano con nosotros.

Una espiritualidad encarnada en la vida cotidiana

He tomado conciencia de mis propias mociones interiores, que surgen de manera inesperada y afectan mis pensamientos, emociones y decisiones. Aprender a reconocerlas y discernir su origen ha sido clave, aunque no tarea sencilla. No todo lo que siento me conduce al bien; hay desolación, confusión y oscuridad. Pero incluso desde ahí existe una invitación: permanecer, no huir, escuchar.

El autoconocimiento cobra una relevancia fundamental: reconocer mis heridas, mis duelos —los asumidos y los que aún no he aceptado—, así como las formas en que mi mente y mi cuerpo buscan protegerse. Desde ahí puedo preguntarme: ¿qué ofrezco a los demás?, ¿qué impacto genero?, ¿soy oportunidad de crecimiento o piedra de tropiezo? Y, a partir de ello, hacer lo necesario.

La espiritualidad ignaciana me confronta con la responsabilidad hacia los demás. La vida de alguien puede mejorar con un simple gesto mío, y no actuar

también es una forma de fallar. El cuidado —la *cura personalis*— se vuelve un principio fundamental: dar y recibir desde lo que soy, no desde el ego, sino desde lo más profundo.

La esperanza adquiere un lugar central, no como idea abstracta, sino como práctica concreta: acompañar, resistir, actuar, organizarse y cuidar. La esperanza se construye y se contagia: implica salir de la indiferencia y comprometerse con la realidad.

En torno a la madurez he comprendido que no consiste en centrarse en uno mismo, sino en vivir para los demás: dar, compartir y ofrecer lo que soy. Porque, lo más valioso que puedo entregar no son mis bienes, es mi propia existencia, en contraste con una cultura que evita el dolor y persigue el bienestar inmediato. Permanecer frente al sufrimiento —propio y ajeno— se vuelve un acto profundamente humano, en el que se construye el sentido y la vida adquiere profundidad.

Hoy entiendo que mi tarea es aprender a ver a Dios en todo: en cada persona, en cada momento y en cada circunstancia. Amar y servir desde lo cotidiano. Ordenar mi afectividad, conocer más profundamente a Jesús para seguirlo e imitar su manera de vivir.

Reconozco algo esencial: la espiritualidad no puede vivirse al margen del cuerpo. La forma en que lo habito, cuido y escucho es parte del camino. Si el cuerpo no crece, la espiritualidad tampoco.

Este recorrido no ha sido una simple acumulación de ideas, sino una invitación constante a transformar mi manera de vivir: pasar del saber al sentir, y del sentir al actuar. Hacer de mi vida un genuino espacio donde, en todo, pueda amar y servir.

Personajes aborrecibles del cine mexicano

Juan Pablo Jaime Nieto

En memoria de mi mamá Trini, que me enseñó el cine mexicano.

México es cuna de una muy madura industria en la historia del cine mundial, especialmente del periodo referido como “época de oro”, donde la producción fue intensa, bastante comercial, pero consolidada. Su paradigma contiene obras y creadores que son el olimpo de la cultura cinematográfica del país con nombres como Roberto Gavaldón, Luis Buñuel, Emilio Fernández, Juan Bustillo Oro y Fernando de Fuentes. Todo el orbe del cine nacional gira alrededor de su advenimiento, del legado de sus tramas, actores y personajes, pieza clave para su desarrollo, ya que estos representan uno de los fundamentos para redactar un guion, aunque sean poco recordados de manera aislada, es decir, como arquetipo o insignia de una obra en general. Y es que se suele decir “*Amores perros*: qué buena película”, pero no se dice tanto: “El Chivo de *Amores perros*, ¡qué personaje!”, quizá porque no es necesario expresar la importancia de un filme a través de sus figurantes.

No obstante, como propuesta para examinar y arraigarse a una película, traigo a colación un modesto catálogo de personajes que despiertan el repudio —o que al menos son bastante impresentables— dentro de la historia del cine mexicano, ya que es a través de sus rasgos que muchas obras cobraron brillo como trabajos consolidados. La mayoría fueron protagónicos, otros tienen sólo una participación secundaria, pero vale señalarlos una vez que identificamos sus conductas en el cauce de los filmes en que aparecen. Este ensayo busca, además de recomendar las obras donde intervienen, conducir la apreciación de las películas.

Para ello hemos de decir que el cine mexicano está lleno de personajes detestables, posee una sarta de protagonistas representativos y hasta curriculares, que eran incluidos en las fórmulas de producción para transformar una película en un éxito de taquilla. Dentro de la caterva de filmes realizados en décadas como la de los cincuenta, un claro ejemplo son los regenteadores o padrotes, o los patrones de fábricas y haciendas que afirman su traza de dominio poseyendo todo lo relacionado con sus lucros. No falta quien deteste no a los personajes sino a la personalidad que los interpreta, como Gaspar Henaine o Mauricio Garcés. Los ricos indolentes, los viciosos, los patriarcas rígidos y las madres abnegadas cuya gran virtud es el silencio ante la guía masculina. Los impunes y tramposos, violadores y abusivos. Los fanáticos cuya única explicación es el rosario que se asoma de su bolsillo. El

Juan Pablo Jaime Nieto

Doctor en Filosofía por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ha publicado en diferentes revistas científicas nacionales e internacionales, así como en revistas de Literatura y Derecho. Actualmente es profesor de área en el Seminario Diocesano de Celaya.

jaimenieto2362@gmail.com

macho en sus múltiples formas. La mujer hermosa embriagada de vborismo y vanidad. Y hasta aquellos con estampa de héroes, como el pobre retribuido por ese fluido ficticio que habita en el universo llamado justicia, o el sujeto irrelevante que de pronto halla su suerte, así como el compositor o artista plástico que está del lado correcto de la moral. Muchos son los personajes que despiertan rechazo, pero los que a continuación se presentan pueden ser aprovechados para disfrutar una película mientras nos corroen con sus empecinamientos.

El primero de estos es Cruz Treviño de la Garza, de la secuela de *La oveja negra* (1949), *No desearás la mujer de tu hijo* (1950), de Ismael Rodríguez. Fernando Soler interpreta a un viudo norteño carente de empatía y que exige lealtad familiar hasta la humillación. Es de hecho un mequetrefe acompañado por los años con una idea nefasta del amor, atizada por la muerte de su esposa Viviana. Alcohólico y ludópata, mata al caballo de su hijo Silvano. Para compensarlo, mata a su perro y le da permiso de enamorar a su ahijada, con quien supuestamente tenía un flirteo. Un par de calificativos ayudan a definir a este miserable: revulsivo e indignante.

Igualmente norteño, pero en un entorno más realista y áspero, está Martín del Hierro, interpretado por Julio Alemán. La película es *Los hermanos del Hierro* (1961), dirigida también por Ismael Rodríguez. Su estampa cala por dos cualidades peligrosas: lo obcecado de su mente y su magnífica puntería, razón por la que pasa de ser un trabajador rústico a convertirse en matón a sueldo. Los traumas de una vida severa instigada por el rencor materno afloran cuando siente que se burlan de él, y el único contrapeso es su hermano Reyando (Antonio Aguilar), que de hecho es mejor pistolero. Arrogante y explosivo, Martín del Hierro es el ejemplo de lo

que llamaríamos “malas decisiones” y de la psicología del sicario —tan presente en nuestro tiempo—, que se impone porque sus habilidades le arrojan el poder de decidir sobre la vida del otro. Un recordatorio de cuán peligrosa es una pedagogía de los resentimientos.

En *El esqueleto de la señora Morales* (Rogelio González, 1960), Amparo Rivelles encarna a Gloria, una mujer cristiana que se regodea en la autodenigración por un defecto en su rodilla. Su esposo, Pablo, un taxidermista bohemio, trata de entenderse con ella sin lograrlo debido al boicoteo emocional que explota con chantajes y simulación. A toda costa rechaza a su marido y lo que este representa (un oficio apestoso y una vida mundana), al grado de imputarle acusaciones falsas de violencia familiar tras su máscara de santurrón. Esta actuación se fosiliza en las entrañas del espectador a manera de impotencia, ya que la señora Morales encaja en el perfil del sociópata funcional que troca la mentira y las manías en su favor. Por su parte, Regina Blasco en *El muro del silencio* (1974), de Luis Alcoriza, es interpretada por Fabiola Falcón. Se trata de una mujer cuyo hijo es el bastardo de un hombre rico. Ella es una madre sobreprotectora que extorsiona al hermano del millonario para arrebatarle una casa, reclamo que es justo, pero en su labor de tutora busca mantener la pulcritud, el afeminamiento y la soledad de su hijo maltratándolo psicológicamente, a la vez que fuerza a los médicos para que le diagnostiquen una enfermedad cardíaca inexistente, misma que utiliza para controlar al niño. Intrigante y sensual, sus manipulaciones son clave para esta historia donde el cariño materno se vuelve aturdo y patológico.

Dos personajes detestables son don Jesús de *Los albañiles* (Jorge Fons, 1976) y don Carmelo de *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1950). Ambos representan al pobre cuyo poder es sacar provecho de



Mack Doselementos Crew. Fragmento de *Al encuentro*. Linogravado a placa perdida sobre papel.

su aparente fragilidad. El primero, como un anciano intrigoso que sirve de velador para una constructora; el segundo, como un ciego misántropo que explota y abusa de niños. En los rasgos compartidos de estos hombres hay una náusea cifrada por el dolo y la humildad fingida: don Jesús es mañoso; don Carmelo, mezquino; uno y otro son *purgatorios* —como decía mi abuela—, no obstante, usan una capa de vulnerabilidad que no es más que su siniestra forma de empoderamiento. De nuevo expresaré la náusea cifrada en ellos, figurados por Ignacio López Tarso y Miguel Inclán.

Existen otros personajes que concentran la etiqueta de insoportables, como el sastre misógino Jorge Maldonado en *El cumpleaños del perro* (Jaime Humberto Hermosillo, 1974) o Jesús Flores en *México de mis recuerdos* (Juan Bustillo Oro, 1944), riquillo venido a menos que se sirve de Susanito Peñaflo, courier de Porfirio Díaz, para darse gustos y quedar bien con su hijo, comprometiendo los deberes del funcionario; lo mismo que Francisco Galván de Montemayor, de la película *Él* (Luis Buñuel, 1953), un esposo obsesionado cuyos celos esconden una terrible paranoia. Sus descabellados actos y autoengaños lo hacen uno de los

más infames de esta lista. Papá Pinillos de *La ilusión viaja en tranvía* (Luis Buñuel, 1954) es un molesto jubilado que quiere sentirse útil reportando el secuestro de un tranvía con una antipática forma de reclamar. ¿A quién le importa tanta rectitud?

Pero hay dos personajes en particular que merecen toda la atención por pautar una conducta sombría. Sus red flags: agresividad, crueldad animal, vanidad, clasismo, explotación, canallería, egocentrismo, burla, banalidad. Con ronco nacionalismo, Emilio Fernández introdujo una historia de supuesto amor bendecido y predestinado en su trabajo de 1945 *Bugambilia*, sin darse cuenta de que estaba materializando a dos fichas superfluas deambulando anacrónicamente en una época de rigorista clasificación social. Ricardo Rojo (Pedro Armendáriz) y Amalia de los Robles (Dolores del Río) no pueden ser menos detestables que el resto de los listados por conjugar una serie de atributos narcisistas complementados a la sombra de una relación idealizada, ya que sólo les bastaron unos momentos de acercamiento para sentirse perpetuamente enamorados. Lo peor es la manera en que ella acepta su quiebra humana en

nombre de ese amor sin bases después de vivir eventos traumáticos. No hay peores personajes en la historia del cine mexicano.

Cierro este escrito destacando el valor de algunos personajes dentro de un filme para hacerlo relevante, sin embargo, como ya fue dicho, no siempre recordamos sus nombres, aunque existen casos emblemáticos como el Guasón o Norman Bates que cargan con la fama entera. En su caso, hablar de personajes aborrecibles puede ser una advertencia estética sobre hechos que debemos cuadrar socialmente: machismo, indolencia, arbitrariedad, despotismo. Cada personaje aborrecible ofrece la oportunidad de meditar los porqués del camino trastornado. Al fin, el cine es una simulación del mundo como nos gustaría que fuera o una simulación empeorada de lo que ya es, por tanto, en cualquiera de los casos, la ética y psicología de un personaje pueden ser un recurso para la impresión y el perfeccionamiento.



Teresa Hernández Luna. *Voz silenciada*. Acrílico sobre tela.

Revista *Acequias*

A casi 30 años y un centenar de ediciones

Laura Elena Parra López

En el marco de la Feria Internacional del Libro de Coahuila, Comarca Lagunera, el 14 de mayo se llevó a cabo la presentación del número 98 de la revista de divulgación académica y cultura de la Ibero Torreón.

Laura Elena Parra López

Torreón, Coahuila, 1962. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Noreste. Maestra en Desarrollo Humano con especialidad en Orientación por la Universidad Iberoamericana Santa Fe, maestra en Gestión Sociocultural por la Universidad Iberoamericana Torreón y maestra en Psicoterapia Corporal por Mar Abierto Centro Terapéutico y Consultoría Empresarial. Trabajó en la Universidad Iberoamericana Torreón por más de tres décadas. De 1990 a 2022 se desempeñó en varios puestos. Coordinó diplomados para la formación de profesores, fue titular del Centro de Desarrollo Educativo y Procesos Docentes, y de las licenciaturas en Educación y en Educación y Práctica Docente. Catedrática en diversas universidades de la región desde 1984 a la fecha, tanto en Torreón como en diferentes estados del norte del país. Es autora del libro *Mamá Tacha. Cien años de pasión y fortaleza* (2022) y coautora de las obras colectivas *Del gis a la pantalla táctil* (2017), *Rostros de la agresión* (2018), *Vendaval de cambios* (2021) y *Tumultos en el laberinto inmaterial* (2024).
laure-pl-@hotmail.com

Quiero agradecer a la Universidad Iberoamericana Torreón la invitación para participar en la presentación de *Acequias* 98, así como la presencia de quienes hoy nos acompañan en esta Feria Internacional del Libro de Coahuila en La Laguna.

Siempre es una alegría encontrarnos alrededor de los libros, de las ideas y de las palabras. Pero hoy me parece especialmente significativo hablar de una revista cultural y universitaria, porque las revistas ocupan un sitio muy particular dentro de la vida intelectual y cultural de una comunidad.

Al abrir sus páginas encontramos voces, memorias, preocupaciones humanas y distintas maneras de mirar el mundo. Cada número conserva algo del tiempo en que fue escrito, pero también algo íntimo de quienes participaron en él. Con los años, las revistas terminan convirtiéndose en una especie de archivo cultural de una época. Por eso poseen un valor que va mucho más allá de lo académico. Son espacios donde una comunidad piensa, dialoga y se interroga a sí misma.

Esa es una de las cosas que las universidades no deberían perder nunca: la capacidad de abrir espacios para la reflexión, la literatura, el pensamiento crítico y la conversación pública. En ese sentido la Ibero Torreón no sólo forma profesionistas. También forma conciencia crítica, sensibilidad y memoria cultural. En ese contexto *Acequias* ha representado durante casi 30 años un espacio fundamental para la vida cultural de nuestra región. Un lugar donde han convivido la creación literaria, la crítica cultural, la reflexión social y distintas expresiones artísticas.

Llegar hoy al número 98 no significa únicamente alcanzar una cifra. Significa haber sostenido, durante casi tres décadas, un proyecto cultural con continuidad, identidad y vocación crítica. Y eso, en tiempos como los nuestros, tiene un enorme valor. Cada número forma parte de una memoria colectiva construida lentamente, página tras página.

Siempre me ha parecido especialmente afortunado el título de la revista, porque de algún modo, *Acequias* también ha sido eso: un cauce para las ideas, la palabra y la reflexión cultural a lo largo de todos estos años. Desde el norte del país, desde nuestra Comarca y desde la Universidad Iberoamericana Torreón, ha reunido voces diversas, estilos distintos, y nuevas maneras de nombrar y comprender la realidad.

Esa es, quizá, una de las funciones más importantes de una revista cultural universitaria.

Me da mucho gusto participar hoy en esta presentación, porque hablar de *Acequias* también implica hablar de las personas que la hacen posible: quienes escriben, quienes editan, quienes leen y quienes sostienen este tipo de proyectos culturales. En mi caso, colaborar en la revista ha sido una experiencia profundamente cercana y significativa, porque una revista no es únicamente un medio de publicación: termina siendo, a la par, un espacio de pertenencia intelectual y afectiva.

Para mí participar en *Acequias* ha sido justamente eso: formar parte de una conversación que lleva muchos años construyéndose. Quienes escribimos dejamos siempre algo más que ideas: dejamos preguntas, preocupaciones y formas de entender la realidad. Y al hacerlo construimos vínculos invisibles con los lectores. Uno nunca sabe exactamente quién leerá lo escrito ni en qué momento de su vida lo hará. A veces un texto permanece años en silencio, hasta que alguien lo encuentra. Y, sin embargo, la escritura insiste en tender ese puente, en apostar por esa posibilidad de ser leída.

Tal vez alguien encuentre en un ensayo, en un poema, en una fotografía o en una crónica una pregunta que también se había hecho en silencio. En los artículos y reseñas que he publicado en *Acequias* he intentado explorar temas que me interesan particularmente: la experiencia humana, la soledad contemporánea, las relaciones entre las personas y ciertas tensiones socioculturales que todos atravesamos de alguna manera.

Una de las cosas que más he valorado de la revista es precisamente esa apertura: la posibilidad de escribir desde la

reflexión, desde la experiencia personal y, sobre todo, desde la libertad. Pero mi vínculo con *Acequias* no ha sido únicamente desde la escritura. Algunas de mis fotografías también han ilustrado sus páginas. Además, durante varios años formé parte de su comité editorial, y eso me permitió conocer el trabajo silencioso —muchas veces invisible— que implica preservar un proyecto cultural.

Detrás de cada número hay lectura, discusión, criterio editorial y una construcción colectiva que pocas veces alcanza a percibir el lector. Este número 98 refleja precisamente esa diversidad de miradas que ha caracterizado históricamente a la revista. En sus páginas conviven temas relacionados con la educación, la inclusión, la experiencia humana y la literatura. Hay reflexión académica, ensayo, narrativa, poesía y diversas expresiones artísticas. Y quizá por eso valoro especialmente lo que significa mantener una revista cultural en estos tiempos.

Vivimos una época marcada por la velocidad, la saturación de información y la inmediatez. Gran parte de la conversación pública se vuelve efímera; todo parece empujarnos hacia opiniones rápidas, lecturas fragmentadas y conversaciones cada vez más breves. Frente a eso, *Acequias* sigue apostando por algo profundamente valioso: la permanencia de textos que no se agotan instantáneamente.

Porque hay pensamientos que no pueden reducirse a la velocidad con que hoy consumimos información. Hay ideas que necesitan silencio, tiempo y la voluntad de detenerse a pensar; exactamente las tres cosas que nuestra época menos tolera. Esta es una de las razones por las que las revistas universitarias continúan siendo necesarias.

Antes de publicar libros o consolidar trayectorias, numerosos escritores, ensayistas, periodistas y artistas encontraron en las revistas culturales un primer espacio de expresión. Toda revista requiere nuevas formas de ver y de nombrar el mundo. Siempre hay alguien que escribe por primera vez. Alguien que se atreve a compartir un texto. Alguien que descubre que la escritura puede convertirse en una forma de comprender la realidad y también de comprenderse a sí mismo.

Quizá entre quienes hoy nos acompañan haya futuros colaboradores, ensayistas, narradores, fotógrafos o poetas. Ojalá que quienes hoy se acerquen a *Acequias* no sólo la lean, sino que también se animen a participar en ella: a escribir, a enviar textos, fotografías o ilustraciones, y a formar parte de esta comunidad.

Hoy, además, la revista puede consultarse en línea, lo que permite que este intercambio cultural trascienda el espacio físico de la Universidad, y llegue a lectores de distintos lugares y generaciones.

Las revistas siguen vivas gracias a quienes las hacen, a quienes escriben, pero, sobre todo, gracias a quienes las leen. A veces una frase, una imagen o una pregunta encontrada al azar nos acompaña durante años.

Quizá la verdadera permanencia de una revista cultural no esté en el papel ni en los archivos, sino en aquello que permanece en los lectores mucho después de haber cerrado sus páginas. Mientras eso siga ocurriendo, *Acequias* tendrá sentido.

El perfume del jazmín

Marianne Toussaint

El presente texto prologa al libro *El laberinto del jazmín* de Rosa María Hernández Ochoa, Plaza Pública Ediciones, 2026. Disponible en Amazon (<https://a.co/d/05KdecW9>).

Como muchos escritores, Rosa María Hernández Ochoa sintió la necesidad de mirar hacia atrás: volver a la historia de sus padres, a la vida luminosa de cuando ella y sus hermanos formaban una familia completa. Ese impulso de narrar —de contar el amor que cruzó el mar para concretarse— es el origen de esta historia.

¿Quién puede afirmar que las historias de amor han pasado de moda? El amor, realizado o truncado, es una emoción que envuelve a todo ser humano. Un gran amor puede convertirse en la razón de una vida o en su desgracia. Cuando se rompe, deja tras de sí una historia trágica: la separación de la persona amada se vuelve un agujero negro en nuestra propia microhistoria.

El laberinto del jazmín nace a partir de un hallazgo íntimo: las cartas encontradas en el baúl de la madre de la autora, donde guardaba sus recuerdos más entrañables. Allí estaba la correspondencia entre Evangelina y Manolo, iniciada tras un encuentro casual en las calles de Sevilla. A partir de esas cartas, el laberinto comienza a crecer y los personajes se entrelazan como ramas. Evangelina, como un jazmín enredado, florece por primera vez.

Evangelina estaba apenas de paso por España. El viaje por Europa con su hermana iniciaba. Las cartas entre ambos alimentaron el deseo y la nostalgia por verse y tocarse. El amor epistolar tiende a idealizar al otro: el sentimiento se construye más con palabras que con presencia.

Las novelas epistolares despiertan en el lector una intensidad particular. Al estar construidas a partir de cartas, los acontecimientos parecen más verídicos y, al mismo tiempo, se genera un delicado suspenso sobre el destino de quienes se escriben.

El viaje en el que Evangelina y Manolo se conocieron fue planeado originalmente para su hermana Enriqueta [Ochoa]. Ella acababa de publicar el libro de poesía *Las urgencias de un Dios*, que recibió buena crítica en el medio literario mexicano. Sin embargo, su contenido —arriesgado y provocador frente a la idea de Dios— sorprendió y escandalizó al clero de su ciudad natal, al punto de que en algunos púlpitos se prohibió su lectura.

A pesar de ese aislamiento, Enriqueta mantenía correspondencia con poetas importantes como Vicente Aleixandre y Gabriela Mistral. Su padre decidió enviarla a Europa para que pudiera conocerlos en persona y entregarles su libro.

El hermano mayor sugirió que Evangelina también viajara y aprovechara el trayecto para consolidar acuerdos con fábricas de fornituras de relojes con las que

Marianne Toussaint

Torreón, Coahuila. Poeta. Ha coordinado talleres literarios por el INBA en varias instituciones y ciudades del país. Fue becaria Becaria del FONCA, del CME y del FECAC. Dirigió el Encuentro Internacional de Poesía Manuel Acuña, de la Secretaría de Cultura de Coahuila. Sus poemas han sido traducidos al inglés y francés. Ha colaborado en publicaciones como *Artes de México*, *La Jornada Semanal*, *Tierra Adentro* y *Viceversa*. A partir de 1982 con la publicación de la plaquette *Esta cuchilla móvil* en su ciudad natal inició una numerosa producción de obra poética. Este año presentó *La torre del pájaro* (Colección Viento y Arena, Instituto Municipal de Cultura y Educación de Torreón).

él trabajaba. Él mismo pagó su boleto, y así Suiza se sumó al itinerario de las hermanas.

Rosa María Hernández tiene la virtud de transportarnos a paisajes, colores y olores. Con delicadeza borda los primeros encuentros de los enamorados y construye a sus personajes más desde la sensibilidad que desde la descripción formal. También evoca la estrecha relación entre las hermanas y revive las anécdotas que durante años contaron sobre aquel viaje.

En estas páginas despierta la ciudad de Torreón, suspendida en fotografías de los años cincuenta y sesenta. La comunidad española aparece viva en medio de las tierras desérticas, repitiendo costumbres y fiestas que les devolvían, aunque fuera por un instante, a la lejana España.

Pero todo gran amor está acechado por la incertidumbre. La distancia, la tardanza de las cartas, las dudas que esto genera, hacen que los enamorados vislumbren un futuro vacilante. ¿Se trata sólo de un romance de verano? ¿Logrará

el amor naciente consolidarse a través del tiempo y la distancia transoceánica?

El laberinto del jazmín ofrece algunas respuestas.



Sergio Pérez Corella. Fragmento de *Aires de libertad*. Mosaico de 20 piezas, carboncillo sobre batería.

Vaho letal

Ashley Guadalupe Ruiz Luna

Es noche de habitar. Hábito: estar en casa con la radio encendida.

Ayer fui al supermercado y no compré. No te vi. No llegaste. No dije tu nombre. Dicen que las palabras que usamos funcionan para lo mismo, para pedir el café, el almuerzo, señalar direcciones, ciudades o números telefónicos, aun así, no pude mencionarte.

La despensa no viene acompañada de los rutinarios “Julia, ¿llevamos leche para la cena? Julia, ¿cuál fruta escojo?”. Las letras han muerto, y yo con ellas cuando no puedo expresar en palabras lo que le sucede al mundo, tú, mi mundo. El silencio se encarga, me arrastra a casa de nuevo.

Llega septiembre. Vuelvo a buscarte en las flores que sembramos en el campo una tarde de abril, ellas también te están esperando, me susurran todos los días que



Ashley Guadalupe Ruiz Luna

Aguascalientes, 1998. Reside en Torreón, Coahuila. Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Coahuila. Alumna de Libros, Letras y Café, en donde ha publicado algunos de sus cuentos como “Aurelio Domingo” (*La Plaquette* No. 2, mayo 2024), “Luz de lazarillo” (*La Plaquette* No. 11, febrero 2025) y “Cumpleaños para dos” (*Libros, Letras y Café* No. 1, 2024).

Teresa Hernández Luna. *Inflorescencia*. Acrílico sobre papel.

pronto vendrás, que contigo el otoño será más cálido. Espero que sí, porque es lo único que sé: esperar. Las mandarinas del huerto me saben todas amargas, como los días en los que me faltas tú.

Hace rato al encender la radio me acorde de ti, de la novela del escritor uruguayo que me contaste el verano pasado, la que recitabas: “A veces pienso qué haré cuando toda mi vida sea domingo”.

Que estaríamos juntos, prometiste. Hoy es domingo, no estamos juntos y no sé qué hacer. Eres extemporánea a todas horas. Impropia en el tiempo. Atemporal.

Abro el libro y leo un fragmento:

Lunes 24 de febrero

Es evidente que Dios me concedió un destino oscuro. Ni siquiera cruel. Simplemente oscuro. Es

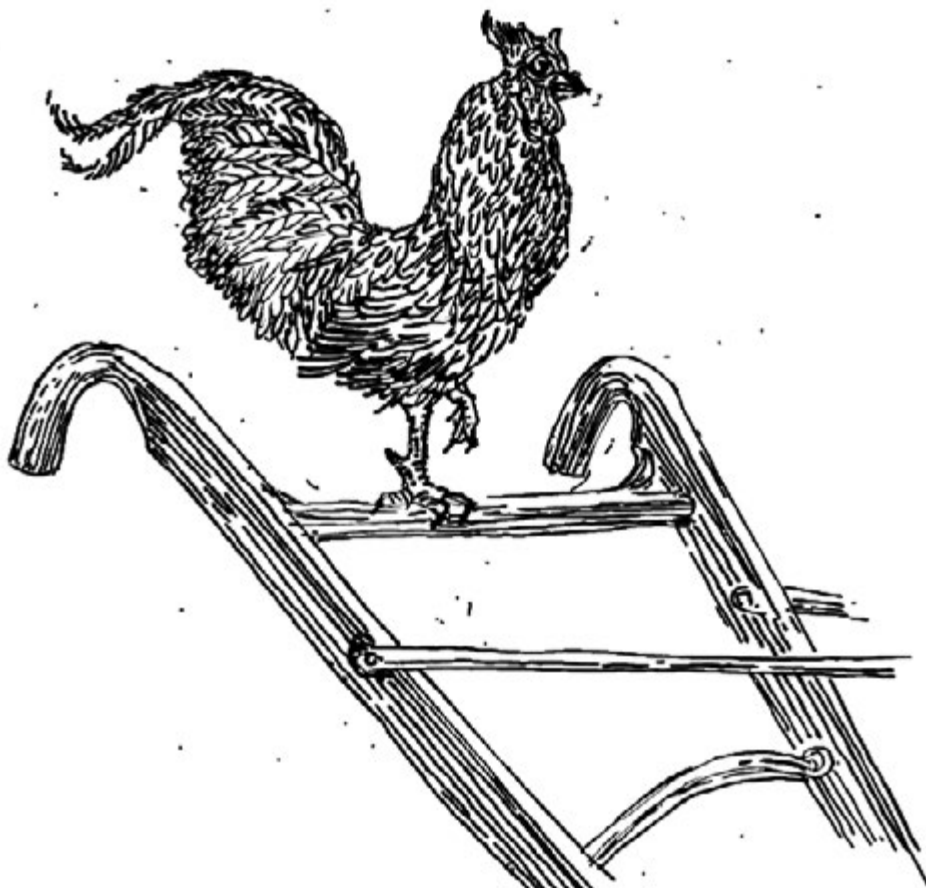
evidente que me concedió una tregua. Al principio me resistí a creer que eso pudiera ser la felicidad. Me resistí con todas mis fuerzas. Después me di por vencido y lo creí. Pero no era la felicidad, era sólo una tregua.

Ahora estoy otra vez metido en mi destino. Y es más oscuro que antes, mucho más. Dios también me concedió un destino oscuro en esta realidad prosaica, de frívolas condolencias, sin alguien con quien hablar, un mañana contigo que no llega.

La mano del anciano, reclinada en las páginas de la novela, remarcaba líneas escasas: “Hay una especie de reflejo automático en eso de hablar de la muerte y mirar enseguida el reloj”.

Y cuando el mañana se volvió hoy, un velo opaco empuñó la guadaña con

su túnica atroz; emitió un vaho letal y cubrió el hogar en una nebulosa muda, lacerante y espesa, adormilando a su habitante en un sueño mucho más que profundo. Entonces, el segundero en su muñeca se detuvo, como una hazaña cumplida.



Monólogos nocturnos

Rodolfo Bañuelos Macías

1

Sentado ante la noche, recordé cuando la muerte entró a mi cabeza. Estaba en casa de mi abuela, escuchando una plática del fallecimiento de un vecino. Conforme pasaba el tiempo, entendí que dejamos de estar. Imaginé mi tumba y alrededor de ella a mis padres, mi abuela y la gente que he visto. Me pregunté si alguien lloraría la muerte de un niño. La llorarían por morir al inicio de su vida, por el que hubiera sido. Mis padres, estoy seguro, sí llorarían. Aunque todo pasa, y si yo hubiera muerto a los pocos años de vida, tal vez mis padres tendrían otro hijo con mi nombre, para recordarme, o con otro, para olvidarme.

2

Tengo que irme al otro lado, buscar el dinero que me permita seguir viviendo. ¿Por qué en mi pueblo no habrá trabajo? Nada más andar de mañoso para don José. Pensaba que graduado conseguiría algo allá en la capital, pero nada, ni siquiera para la papa. Mejor me voy de mojado con lo último que pude rascar de la tierra que me dejó mi apá. Dicen que está difícil cruzar, hay muchos que no la libran. Qué le hace, prefiero eso a seguir viendo cómo el sol llega y también se va.

3

Quiero ver lo que me cuentan al oído, desde que perdí la vista no sé cómo vivir. Mi patrón nunca me visitó para saber cómo quedé después de la operación por el accidente. El dinero que me dieron los abogados se va a perder tarde o temprano con tanto gasto, así como perdí mis ojos. Me arrepiento de no haber visto lo que tuve frente a mí por tantos años: los rizos de mi mujer, la sonrisa de mi hija y las flores que siguen en el jardín. Mi memoria no es tan buena para recordar la vida que viví mientras tuve ojos.

4

La vida no resultó como yo pensaba. Esperando cosas de los demás nunca llegaron las alegrías. Mi esposo se fue, al igual que mis hijos, que no me regalaron nietos. Lo único que me queda es la parejita de canarios para no sentirme sola. Yo sé que estoy en las últimas, a ver si un día de estos voy con el doctor. Le diré que me da miedo dormir en la cama porque se me figura que no despierto. Aquí en la mecedora me entretengo mirando las estrellas y sintiendo la brisa de la noche.

Rodolfo Bañuelos Macías

Gómez Palacio, Durango, 1995. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Torreón y la Licenciatura en Humanidades con orientación en Historial Cultural en la Universidad de Guadalajara (Centro Lagos de Moreno). Ha publicado textos de literatura, historia y cine en el periódico *Entretodos*, la *Gaceta* de la Universidad Autónoma de Coahuila y la revista *Odissea Cultural*.
rodolfobms@gmail.com

La alicante

Diego Inés Álvarez Méndez

A la mujer se le acabó la leche la tercera noche. El niño llevaba dos días llorando. Después dejó de llorar.

—Ya no llora— dijo el hombre.

La mujer no contestó. Tenía al niño pegado al pecho y le movía la boca con un dedo, como si quisiera despertarlo.

Afuera el viento arrastraba la tierra contra las paredes de adobe. Era agosto y no había llovido.

El hombre salió al patio. Miró el corral, los dos costales vacíos junto al muro y la mula que se rascaba contra un poste.

—Mañana voy a traer leche.

—¿De dónde?

—De donde haya.

Ella no dijo palabra. Desde que había nacido el niño, la mujer comía menos. Primero porque no alcanzaba. Después porque todo lo que había en la casa se lo daban a ella. Pero ni así.

La noche anterior había puesto agua a hervir para engañar al estómago. El hombre regresó cuando ya estaba oscuro. Traía una botella.

—¿Dónde la conseguiste?

—Me la fiaron.

La mujer tomó la botella y la escondió debajo de la cama.

—Es para mañana.

El hombre se quedó mirándola.

—Dásela hoy.

—Mañana.

El niño hizo un leve ruido. Los dos voltearon. Luego ya no se oyó nada.

Doña Agapita llegó al día siguiente. Vivía al otro lado del arroyo y tenía fama de saber cosas que nadie le había enseñado. Entró sin saludar. Miró al niño. Luego miró a la mujer.

—¿Cuándo fue la última vez que mamó?

La mujer bajó los ojos.

—Anoche.

Agapita se acercó a la cama.

—No.

El hombre la miró.

Diego Inés Álvarez Méndez

Valle de Guadalupe, Jalisco, 1994. Licenciado en Filosofía y en Humanidades con orientación en Letras. Ha publicado textos en la revista *Fragua* y en el periódico *Entre todos*. Actualmente es regidor comisionado de Educación en su pueblo natal y coordinador académico del Instituto Tepatitlán.

—¿Qué?

—No fue anoche.

Nadie contestó. La vieja levantó la sábana. El niño tenía los labios secos.

—Fue la alicante.

—¿Qué alicante?

Agapita señaló debajo de la cama.

—La que viene por la leche.

La mujer se puso pálida.

—No diga eso.

—La viste, ¿verdad?

La mujer no respondió.

—¿Dónde?

—En la ventana.

—¿Qué tan grande?

La mujer levantó una mano.

—Así.

—¿Con manchas?

Asintió.

El hombre se levantó.

—Aquí no entra ninguna víbora.

—No entra por la puerta.

—¿Y por dónde?

Agapita lo miró.

—Por donde puede.

Esa noche el hombre no durmió. Puso una silla contra la puerta. Después otra. Al lado de la cama dejó un machete. La mujer tenía al niño entre los brazos. No hablaban.

Afuera se escuchaban los grillos y, de vez en cuando, el ruido de una rama contra el techo. Cerca de la medianoche, la mujer dijo:

—Ahí está.

El hombre levantó la cabeza.

—¿Dónde?

Ella señaló la ventana. No había nada.

—La vi.

—No hay nada.

—Está abajo.

El hombre tomó el machete y salió. El patio estaba oscuro. Caminó hasta la ventana. Nada. Entonces escuchó un

ruido detrás de la casa. Como algo que arrastrara el cuerpo sobre la tierra. Fue hacia allá.

La luna apenas alcanzaba a iluminar el corral. Vio primero la cabeza. Después el cuerpo. Era una víbora larga, gruesa, casi del tamaño de su brazo.

El hombre levantó el machete. La víbora no huyó. Se quedó mirándolo. Le pareció que tenía los ojos abiertos. Bajó el machete.

La víbora se metió debajo del montón de leña. El hombre esperó. Luego regresó a la casa.

—¿La mataste?

—Sí.

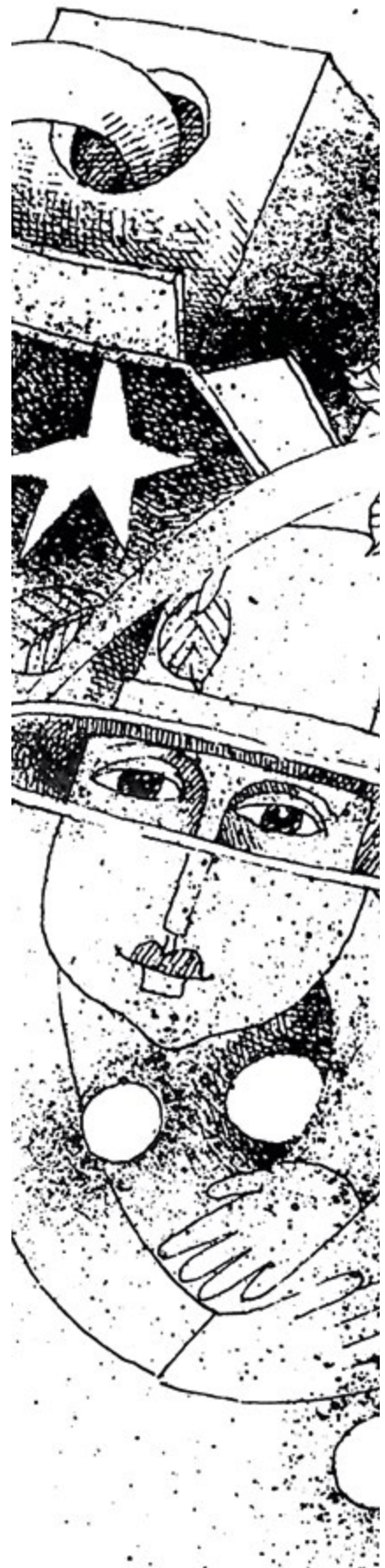
La mujer lo miró.

—No la mataste.

Él no respondió.

A la mañana siguiente el niño estaba muerto. No hubo gritos. La mujer se quedó sentada en la cama con él entre los brazos.

El hombre salió al patio. Buscó debajo de la leña. Y entonces supo que debía matar a la víbora.



Cánticos de salvación

Mohamad Zaal Alsalloum



Vicky Valenz. *Cempasúchil*. Vitrofundición.

Mohamad Zaal Alsalloum

Damasco, 1979. Poeta, escritor, periodista, traductor e investigador sirio residente en Francia. Perteneció a una familia desplazada del Golán sirio. Fue profesor de francés en la Agencia de Naciones Unidas para Refugiados Palestinos (UNRWA, por sus siglas en inglés) antes de dedicarse al periodismo, la investigación, la traducción y la escritura literaria. Es autor de alrededor de 25 poemarios, además de obras narrativas, ensayísticas, de traducción e investigación. En 2019 recibió en Japón el Kawasaki Poetry for Peace Prize. alsalloum.muhammad@gmail.com

Los relatos me dan sombra como árboles
a lo largo de un camino agrícola que atraviesa los verdes campos de mi cuerpo.
Palpo el techo de mis recuerdos
y me cuento
cada espina que me pinchó
y cada flor que se abrió detrás de mí.
Primavera.
Otoño.
Verano.
Invierno.
Y quizá:
invierno,
otoño,
primavera,
verano.
Cada día, un punto de inflexión.
Cada desahogo, cada tono y hasta cada camino.
Hasta cada mar.
El mar tiene para mí otro significado:
es la tristeza, es la salvación.
Y la tierra firme tiene para mí otro significado:
es la desolación,
son las casas.
Soy la cosa que existe en la ausencia.
Soy la nada que existe en la presencia.
Cada paso.
Cada alegría.
Cada tristeza.
Soy todos aquellos que esperaron
y fueron defraudados,
volvieron a esperar
y volvieron a ser defraudados,
sin rendirse.

Acequias

REVISTA DE DIVULGACIÓN ACADÉMICA Y CULTURAL



Acequias es una revista interdisciplinaria que aparece dos veces al año: en Primavera-Verano (abril) y Otoño-Invierno (octubre). Es editada por el Centro de Difusión Editorial de la Universidad Iberoamericana Torreón y dirigida sobre todo a la comunidad que integra la Ibero Torreón y el Sistema Universitario Jesuita.

Se llama *Acequias* porque es una palabra con la que se identifica la atmósfera agrícola de La Laguna, además de que esta palabra contiene entre sus grafías las siglas de nuestra Universidad: *Aceq-uia-s*.

Su acceso en la página web de la Ibero Torreón es gratuito para todos los usuarios de internet, y todos los ejemplares permanecen disponibles sin restricción de tiempo y lugar.

Si eres alumno o exalumno de cualquier programa académico, personal académico de tiempo o asignatura, personal administrativo o de servicio, miembro de asociaciones vinculadas con la Universidad o amigo de la Ibero Torreón, *Acequias* te invita a colaborar con ensayos, artículos, entrevistas, crónicas, reseñas de libros y películas o textos de creación literaria. En consideración a la diversidad de lectores a la que está dirigida la revista y a su espíritu divulgativo, recomendamos evitar vocabulario especializado, así como excesivo aparato erudito. Los textos deberán estar escritos de manera clara y bien estructurada. Te sugerimos considerar la fecha de salida del siguiente número al decidir que deseas colaborar.

La extensión de las colaboraciones es de dos a cuatro cuartillas a doble espacio en fuente Arial de entre 12 y 14 puntos. Los colaboradores deberán entregar el original en versión digital. Los textos deberán llegar complementados con la siguiente información:

- Nombre del autor
- Área de trabajo, estudio o relación con la Ibero Torreón, si la hay
- Breve información curricular
- Autorización para agregar la dirección electrónica en la ficha de autor

El Comité Editorial, sin conocer el nombre y procedencia de los autores, determinará la inclusión de los materiales recibidos dentro de la revista según criterios de calidad, oportunidad, pertinencia, extensión y cupo. Los textos que lo requieran recibirán corrección de estilo, en el entendido de que deberá ser la más mesurada posible. Debido a la gran cantidad de colaboraciones propuestas para su publicación, el Comité Editorial no asume la tarea de emitir sus dictámenes a los autores por ninguna vía.

Los materiales propuestos deberán ser entregados o enviados al Centro de Difusión Editorial de la Ibero Torreón. También pueden ser entregados a los editores o enviados a la dirección electrónica: acequias@iberotorreon.mx. La fecha de cierre del número 100 de *Acequias* será el 10 de marzo de 2027.

Ven a Ser.

Inscríbete en la Ibero



Conoce nuestras
Licenciaturas

IBERO
TORREÓN
UNIVERSIDAD JESUITA
EN LA LAGUNA

Pregunta por nuestras fechas de examen de admisión
Informes: T. 871 7051010 ext. 7105 y 871 7051072
Whatsapp. 8715842299 • admision@iberotorreon.mx