



Sandra del Rocío Viramontes Esqueda
Miguel Ángel González Villegas

ENSEÑAR INGLÉS DESDE LA COMPLEJIDAD

*Un estudio cualitativo en una escuela
primaria del contexto mexicano*

Educación

Sandra del Rocío Viramontes Esqueda, Miguel Ángel González Villegas

Enseñar inglés desde la complejidad

*Un estudio cualitativo en una escuela
primaria del contexto mexicano*

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

*Teaching English from Complexity.
A Qualitative Study in a Mexican Primary School*

*Ensinar Inglês desde a Complexidade.
Um Estudo Qualitativo em uma Escola Primária do Contexto Mexicano*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: Enseñar inglés desde la complejidad. Un estudio cualitativo en una escuela primaria del contexto mexicano

Derechos de autor | Copyright: Sandra del Rocío Viramontes Esqueda, Miguel Ángel González Villegas

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 428 - Uso del inglés estándar

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNU - Enseñanza de una materia específica | JNUM - Recursos y materiales didácticos para docentes | JNLA - Preescolar y jardín de infancia

BISAC: EDU020000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-09-01

ISBN: 978-9907-845-04-4

[APA 7]

Viramontes Esqueda, S. del R., & González Villegas, M. Á. (2026). *Enseñar inglés desde la complejidad: un estudio cualitativo en una escuela primaria del contexto mexicano*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.459>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE
AUTHORS

Sandra del Rocío Viramontes Esqueda

Universidad Pedagógica Nacional - UPN Unidad 321 | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0009-0004-0904-9051>

sandyupn321@gmail.com

Licenciada en Educación e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 321 Zacatecas. Cuenta con doce años de experiencia en educación básica y se ha especializado en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Ha participado en eventos académicos y de formación docente sobre la enseñanza del idioma a nivel nacional. Actualmente se desempeña como docente investigadora en educación básica. Ha hecho investigaciones sobre la práctica docente, la enseñanza de idiomas y la aplicación del pensamiento complejo en educación.

Miguel Ángel González Villegas

Universidad Pedagógica Nacional - UPN Unidad 321 | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-8599-9188>

t321agvillegas@g.upn.mx

gonglemi@hotmail.com

Doctor en tecnología educativa por la Universidad del Mar de Cortés. Miembro del SNII. Líder del Cuerpo académico "Desarrollo de habilidades transversales para la mejora del desempeño académico". Perfil PRODEP por tercer periodo. Coordinador de la Maestría en Estudios de Género, Sociedad y Cultura en la Unidad 321 de UPN. Profesor investigador en la Licenciatura en educación e innovación pedagógica. Autor de libros, capítulos de libros y diversos artículos sobre habilidades transversales.

Resumen

Este libro nace de una pregunta inquietante: ¿por qué los niños memorizan inglés para el examen y lo olvidan al día siguiente? La respuesta lleva a una apuesta pedagógica audaz: transformar el aula en una comunidad de investigación donde el idioma sea herramienta para comprender y transformar la realidad. A través de la investigación-acción en una primaria de Zacatecas, el autor muestra cómo el fenómeno migratorio —vivencia cotidiana de los estudiantes— se convierte en el corazón de un proyecto de aprendizaje basado en problemas. Debates, entrevistas, testimonios digitales y ensayos bilingües demuestran que es posible desarrollar pensamiento crítico, creativo y sistémico en inglés desde edades tempranas. Un libro que invita a enseñar el idioma no como fin, sino como medio para pensar y habitar el mundo.

Palabras clave:

Pensamiento complejo, Enseñanza del inglés, Investigación-acción, Aprendizaje basado en problemas, Contexto migratorio.

Abstract

This book is born from a troubling question: why do children memorize English for the exam and forget it the very next day? The answer leads to a bold pedagogical bet: to transform the classroom into a research community where language becomes a tool for understanding and transforming reality. Through action research in a primary school in Zacatecas, the author shows how the migration phenomenon—a daily experience for the students—becomes the heart of a project based on problem-based learning. Debates, interviews, digital testimonies, and bilingual essays demonstrate that it is possible to develop critical, creative, and systemic thinking in English from an early age. A book that invites us to teach the language not as an end in itself, but as a means to think and inhabit the world.

Keywords:

Complex thinking, English language teaching, Action research, Problem-based learning, Migration context.

Resumo

Este livro nasce de uma pergunta inquietante: por que as crianças memorizam o inglês para a prova e o esquecem no dia seguinte? A resposta leva a uma aposta pedagógica ousada: transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, onde a língua se torne ferramenta para compreender e transformar a realidade. Por meio da pesquisa-ação em uma escola primária de Zacatecas, o autor mostra como o fenômeno migratório — vivência cotidiana dos estudantes — se torna o coração de um projeto baseado na aprendizagem por problemas. Debates, entrevistas, depoimentos digitais e ensaios bilíngues demonstram que é possível desenvolver o pensamento crítico, criativo e sistêmico em inglês desde a infância. Um livro que convida a ensinar o idioma não como fim, mas como meio para pensar e habitar o mundo.

Palavras-chave:

Pensamento complexo, Ensino de inglês, Pesquisa-ação, Aprendizagem baseada em problemas, Contexto migratório.

ENSEÑAR INGLÉS DESDE LA COMPLEJIDAD:

un estudio cualitativo en una escuela primaria del contexto mexicano

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11

CAPÍTULO 1 15

Introducción	15
Antecedentes	20
Laadjal(2024)	23
Ramírez-Montoya, Castillo-Martínez, Sanabria-Z y Miranda(2022)	24
Narváez Pérez(2023)	24
Zadi, Montanher y Monteiro(2021)	25
Barboni(2024)	25
Contexto	26
El problema	36
Fundamentación teórica	41
El pensamiento complejo de Edgar Morin	41
La comunidad de investigación de Matthew Lipman	43
Criticidad y creatividad como dimensiones complementarias	46

CAPÍTULO 2 50

Metodología	50
Investigación-acción como metodología cualitativa del Proyecto	51
Aprendizaje basado en problemas como metodología activa para la intervención pedagógica	52
Población y contexto	53
Instrumentos de recolección y análisis de datos	53
Discusión y análisis de resultados	57
Selección/identificación/orientación/negociación del problema (Presentamos)	57
Planteamiento y recuperación de lo que se sabe y lo que se desea saber	

(preguntas iniciales), lo que ayuda a formular con mayor claridad el problema (Recolectamos)	60
Formación de equipos (Organizamos la experiencia)	62
Definición de los productos parciales y de un producto final que permita una posible solución al problema	64
Planificación o elaboración del Plan de Trabajo y número de sesiones destinadas para cada actividad	66
Investigación documental o vivencial (Vivimos la experiencia)	67
Realización de ejercicios en libreta y libros, elaboración de productos parciales y del producto final que incluya una propuesta de solución al problema inicial (dos sesiones)	70
Análisis y reflexión de lo sucedido en esta fase	71
Vinculación con la teoría a partir de las categorías o subcategorías focalizadas en esta fase	73
Evaluación y autoevaluación	74
Análisis y reflexión de lo sucedido en esta fase	75
Aplicación de la técnica de la triangulación	79
Coincidencia uno: desarrollo del principio sistémico/ contextualización del conocimiento	80
Coincidencia dos: principio dialógico-mantenimiento de la complejidad sin reduccionismo	81
Divergencia uno: profundidad del pensamiento crítico-diferencia entre percepción docente y evidencia observada	83
Divergencia dos: intencionalidad pedagógica-diferencia entre práctica intuitiva y práctica reflexiva declarada	85
Valor metodológico de la triangulación	87

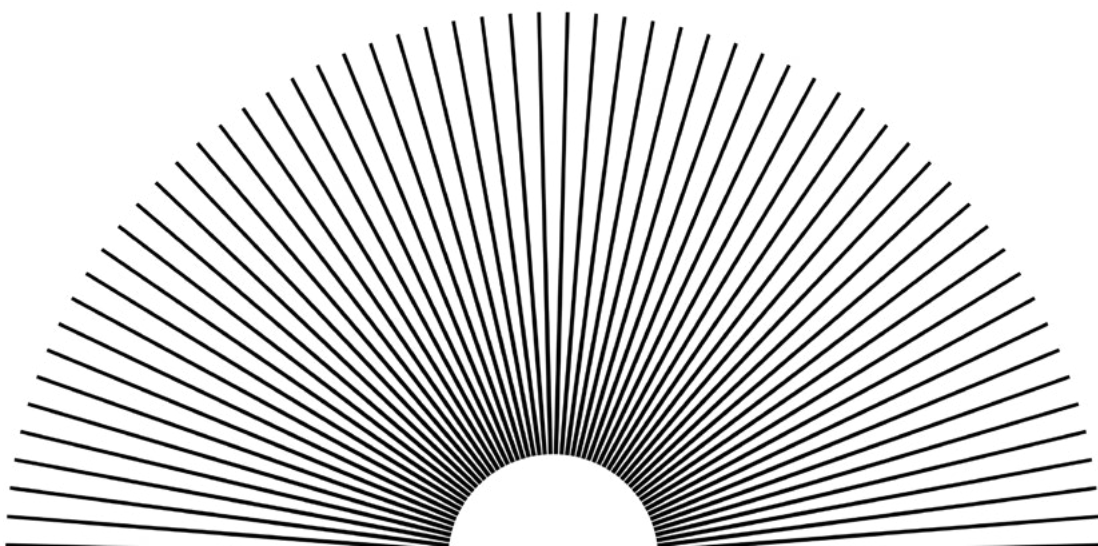
Capítulo 3

Conclusiones	90
La pregunta que no se aprende de memoria	91
Cuatro preguntas que guiaron la indagación	92
Tres hallazgos que sostienen la apuesta	94
Lo que el proyecto confirma, lo que aún queda abierto	97

Referencias

Capítulo 1

Introducción



El presente libro aborda el tema de la implicación del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en educación primaria. El tópico surge de una preocupación pedagógica recurrente: la persistencia de una enseñanza del idioma en comento, centrada en la memorización de vocabulario y la reproducción mecánica de estructuras gramaticales, en detrimento del desarrollo genuino de habilidades de pensamiento. Frente a este panorama reduccionista, a partir de la investigación-acción (Elliot, 1993), se ideó transformar el aula en una comunidad de investigación en donde el inglés se utilice como herramienta para comprender y transformar la realidad de las y los estudiantes.

Uno de los propósitos centrales del presente es ofrecer a lectores, docentes e investigadores, un aporte con referentes teóricos centrales sobre el pensamiento complejo, así como el de presentar orientaciones didácticas y metodológicas para el trabajo en el aula y la escuela, con relación a este relevante tema, se trata entonces de ofrecer una posibilidad sobre cómo enseñar otro idioma desde la complejidad,

La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz”, ubicada en la ciudad de Zacatecas, capital del estado del mismo nombre, es una de las primarias más grandes de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe. Participó en las actividades pedagógicas y didácticas el colectivo de docentes de inglés incorporados al Programa Nacional de Inglés (PRONI), así como el grupo de sexto grado “A”, integrado por 28 estudiantes. La escuela se localiza en una de las colonias más pobladas de la entidad y atiende a familias que, en su mayoría, mantienen vínculos directos con la experiencia migratoria. El contexto comunitario se caracteriza por un alto índice de migración hacia los Estados Unidos, siendo el más alto del país según CONAPO (s.f.), de modo que un número considerable de estudiantes cuenta con familiares radicados en el extranjero. Esta realidad, lejos de ser un dato accesorio, constituye una motivación auténtica para el aprendizaje del idioma y un

contenido pedagógicamente significativo y muy vinculado al contexto familiar de las y los estudiantes.

El propósito central de la investigación consistió en transformar el aula en una comunidad de investigación (Lipman, 1998), en donde convergen el aprendizaje lingüístico y el desarrollo del pensamiento complejo (Morín, 1999). A partir de este propósito, el estudio buscó indagar en qué medida las y los estudiantes podían analizar estructuras lingüísticas, experimentar libertad para usar creativamente el lenguaje, autoorganizarse en trabajos colaborativos y emplear el inglés como herramienta crítica para deconstruir su realidad social. Las preguntas que orientaron la indagación se dirigieron, en lo fundamental, a comprender cómo una intervención pedagógica sustentada en el pensamiento complejo podría favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en la enseñanza del inglés, así como a contrastar las condiciones pedagógicas previas con las transformaciones generadas durante el proceso de intervención.

Diversas razones impulsaron la realización de este trabajo: la primera deriva de doce años de experiencia docente, durante los cuales se observó de manera reiterada a las y los estudiantes que memorizan vocabulario para los exámenes y lo olvidan días después, que reproducen diálogos sin comprender su sentido comunicativo y que perciben el inglés como una materia que debe aprobarse y no como una herramienta de comunicación y transformación personal y social. A ello se suma la convicción de que las y los estudiantes merecen transformarse en pensadores activos y capaces de utilizar el idioma de forma significativa. En el ámbito de la educación básica, investigaciones de este tipo resultan importantes porque atienden una necesidad sentida en la práctica cotidiana, aportan alternativas a la simple transmisión mecánica de contenidos y permiten aprovechar pedagógicamente una conexión vital de la “experiencia migratoria” que suele permanecer desaprovechada en las aulas.

El desarrollo de la investigación se orientó teóricamente desde el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999, 2001), la comunidad de investigación de Matthew Lipman (1992, 1998) y la perspectiva integrada de la criticidad y la creatividad propuesta por Cruz Picón y Hernández Correa (2021). Estos marcos se articulan orgánicamente: Lipman aporta la metodología para transformar el aula en comunidad de investigación, Morin ofrece el marco epistemológico para conectar el aprendizaje con la complejidad de la realidad estudiantil y Cruz Picón y Hernández Correa proporcionan herramientas específicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En lo metodológico, el trabajo se inscribe en el modelo cualitativo a través de la investigación-acción de Elliott (1993) y adopta el Aprendizaje basado en problemas como metodología activa para la intervención pedagógica, en armonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Las investigaciones que anteceden este trabajo muestran que el tema es aún nuevo: tiene una base teórica sólida en Morin (1999, 2001), pero pocos estudios lo han llevado a la práctica, sobre todo en primaria. En el plano internacional, Laadjal (2024) y Ramírez-Montoya et al. (2022), muestran que el pensamiento complejo puede trabajarse en la clase de idiomas y medirse como una competencia. En América Latina, Zadi et al. (2021); Narváez Pérez (2023) y Barboni (2024), coinciden en unir el aprendizaje del inglés con metodologías activas y con contenidos cercanos a la realidad del estudiante. A nivel nacional, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), favorece este enfoque, aunque no explica cómo unirlo con la enseñanza del idioma; y a nivel local no se hallaron estudios sobre el tema en primarias de Zacatecas, pese al alto índice de migración del estado. Ese vacío, nacional y local, es el que este estudio busca ayudar a llenar.

En cuanto a su contenido, el trabajo se integra por varios apartados que dan cuenta progresiva del proceso investigativo.

En primer lugar, se presentan y analizan algunos antecedentes sobre el objeto de estudio; se describe también el contexto de la escuela, sus condiciones materiales, su planta docente y la situación de la enseñanza del inglés, junto con el análisis y caracterización del problema que originó el desarrollo del proyecto. En la siguiente fase del proceso investigativo se presenta la fundamentación teórica; en ella se exponen los tres marcos que sustentan la intervención. Posteriormente, se describe la metodología que incluye el enfoque de investigación-acción, a la población participante y los instrumentos cualitativos de recolección y análisis de datos. Finalmente, se desarrolla la discusión y el análisis de resultados; este procedimiento estuvo organizado en torno a la descripción, análisis y reflexión, así como vinculación teórica de cada una de las fases del proyecto; en este sentido, se consideraron las subcategorías derivadas del pensamiento complejo, enfoque teórico desde el cual se desprenden las propuestas de mejora.

En este estudio, se enfrentó con varias adversidades, entre las más relevantes se encuentran que el grupo de 28 estudiantes que, por su número, limitaba la posibilidad de una mejor atención personalizada y la generación de espacios genuinos de diálogo; el tiempo reducido destinado a las sesiones de inglés, de dos a tres horas semanales, fue otra de las limitaciones; otra de las carencias la constituyó el equipamiento tecnológico que se encuentra en condiciones de obsolescencia y resulta insuficiente para la exposición al idioma mediante recursos audiovisuales, además de la falta de espacios físicos en la infraestructura escolar, para la planeación colaborativa entre docentes. A estas dificultades se sumó el uso de materiales descontextualizados, ajenos a la realidad de Zacatecas, así como la escasa exposición de las y los estudiantes al idioma fuera del aula. Estas condiciones, lejos de invalidar o limitar la intervención, exigieron ajustes reflexivos y progresivos, coherentes con la lógica cíclica de la investigación-acción y permitieron comprender que la ausencia de pensamiento complejo en la enseñanza del inglés no es

un fenómeno aislado, sino el resultado de múltiples factores estructurales, institucionales, culturales y pedagógicos entrelazados a lo largo de la historia de la escuela.

Antecedentes

El estudio de la integración del pensamiento complejo en la enseñanza de las lenguas extranjeras constituye un campo emergente que, si bien cuenta con una base teórica sólida, pocos estudios lo han comprobado en la práctica, sobre todo en educación primaria. A nivel global, los trabajos que retoman el pensamiento complejo (Morin, 1999), coinciden en una idea central: aprender un idioma no es solo memorizar vocabulario, gramática y pronunciación por separado. Aprender una lengua es un proceso donde se mezclan, al mismo tiempo, el pensamiento, la relación con los demás y la cultura. Por eso, la investigación reciente busca unir lo que antes se enseñaba por partes e integra el pensamiento creativo, crítico y sistémico como aspectos que se complementan.

En el ámbito internacional, Laadjal (2024), estudia cómo llevar el pensamiento complejo al aula de idiomas; al respecto propone que las ideas de Morin (1999), puedan convertirse en actividades concretas que superen la enseñanza fragmentada. Para este autor, la clase de idiomas es un buen espacio para la aplicación del pensamiento complejo porque el lenguaje mismo es abierto, flexible y dialógico. En la misma línea, Ramírez-Montoya et al. (2022), ubican el pensamiento complejo dentro de la Educación 4.0 y la innovación abierta. Muestran que el razonamiento sistémico, crítico, científico y creativo se puede desarrollar y medir en distintos niveles educativos. Aunque su estudio no trata solo del inglés, ayuda a entender el pensamiento complejo como una capacidad que se puede aprender y evaluar en diferentes contextos.

Los trabajos invocados confirman, desde la mirada de Morin (1999), que la criticidad y la creatividad no se excluyen. Al contrario, se unen de forma natural en el pensamiento complejo, tal como señalan Cruz Picón y Hernández Correa (2021). Así, la relación entre el pensamiento complejo y el pensamiento creativo, crítico y sistémico aparece una y otra vez en la literatura desarrollada al respecto. En ella el lenguaje deja de ser solo un objeto de estudio y se vuelve una herramienta para comprender y transformar la realidad.

En América Latina, el uso del pensamiento complejo en la enseñanza de idiomas, y en especial del inglés, empieza a estudiarse más. Aun así, todavía existen menos investigaciones que en el mundo anglófono. Zadi et al. (2021), presentan una experiencia interesante: diseñaron un juego digital para aprender inglés como segunda lengua basado en el pensamiento complejo. Su trabajo muestra que unir las tecnologías, las metodologías activas y las ideas de Morin (1999), sí funciona y da buenos resultados. También demuestra que aprender mediante el juego y la resolución de problemas ayuda a mejorar el idioma y también el impulso al pensamiento complejo. En esta misma región latinoamericana, Narváez Pérez (2023), estudió cómo desarrollar el pensamiento crítico en niños de primaria a través del enfoque basado en tareas. Su aporte es muy útil para la presente investigación porque se ubica en el mismo nivel educativo y confirma una idea clave: el pensamiento crítico puede trabajarse desde edades tempranas, no solo cuando ya se domina en algún nivel el idioma.

Otro antecedente lo constituye la obra coordinada por Barboni (2024), quien reúne investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza del inglés en América Latina. Es muy útil para enmarcar este estudio, porque recoge una preocupación compartida: hay que contextualizar la enseñanza del idioma y dejar atrás la repetición de contenidos ajenos a la vida del estudiante. Estos trabajos regionales en mención coinciden

en algo: conviene unir el aprendizaje del inglés con metodologías activas, con un uso crítico de la tecnología y con el aprendizaje basado en problemas. Todo esto va de la mano con el pensamiento complejo (Morin, 2001) y con la comunidad de investigación de Lipman (1992, 1998).

A nivel nacional, el pensamiento complejo encuentra apoyo en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). Su Plan de Estudios busca formar estudiantes críticos, creativos y comprometidos con su comunidad, y ve al docente como un profesional reflexivo que transforma su entorno. Los campos formativos, los ejes articuladores y los proyectos comunitarios abren la puerta, al menos en el discurso, para trabajar el pensamiento complejo. Sin embargo, hay límites claros en la enseñanza de idiomas. La NEM no da orientaciones específicas para unir el pensamiento complejo con el aprendizaje del inglés. Además, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) se centra sobre todo en objetivos del idioma, ello dificulta llevar el pensamiento complejo a la práctica en el aula y en el contexto de manera constante.

A esta condición se suma otro vacío importante: hay muy pocos estudios prácticos sobre pensamiento complejo en la educación básica mexicana. Al revisar lo que se ha publicado, se nota que aún domina la enseñanza tradicional basada en repetir y memorizar. También faltan investigaciones que documenten, con instrumentos y datos consistentes, cómo se desarrolla el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en el aula real. En México, la mayoría de los trabajos sobre pensamiento complejo se quedan en lo teórico. Los estudios prácticos en primaria, y sobre todo en las clases de inglés, son escasos.

Por último, en el plano local el vacío es todavía mayor. No se encontraron investigaciones sobre pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en primarias del Estado de Zacatecas. Esto llama la atención, porque la región tiene el índice de migración más alto del país (CONA-

PO, 2023). Este contexto local ofrece condiciones únicas para conectar el aprendizaje del idioma con la vida de los estudiantes. Esta ausencia justifica, entre otras razones, el presente estudio que busca aportar evidencia práctica en un campo donde abunda la teoría, pero falta la contrastación con el aula, con la realidad que se desprende del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal modo que con el presente aporte se contribuye a llenar un vacío detectado tanto a nivel nacional como local.

Para precisar el estado actual del tema, a continuación, se describen los antecedentes más relevantes. Cada uno se analiza mediante el seguimiento de este patrón: autor o autores y año, contexto del estudio, objetivo, metodología, principales resultados y aporte o relación con esta investigación

Laadjal (2024)

Este estudio se ubica en la didáctica de las lenguas y tiene un alcance internacional. Aborda, desde una mirada teórica, cómo llevar el pensamiento complejo a la enseñanza de idiomas. Su objetivo es revisar las formas en que las ideas del pensamiento complejo pueden entrar al aula de idiomas y superar los enfoques fragmentados. En cuanto a la metodología, se basa en una revisión y un análisis de los aportes de Morin aplicados a la enseñanza. Entre sus resultados, destaca que la clase de idiomas es un buen terreno para el pensamiento complejo, porque el lenguaje es abierto, flexible y dialógico. Su aporte a este estudio es claro: ofrece una base teórica para unir el pensamiento complejo con la enseñanza del inglés y respalda la intervención realizada.

Ramírez-Montoya, Castillo-Martínez, Sanabria-Z y Miranda (2022)

Este trabajo se realizó en México, en el nivel de educación superior y formación continua. Se enmarca en la educación 4.0 y la innovación abierta. Su objetivo es analizar el pensamiento complejo como una gran competencia que se puede desarrollar y evaluar, formada por el razonamiento sistémico, científico, crítico e innovador. La metodología combina una revisión de literatura con la propuesta de un marco de competencias. Entre sus resultados, ofrece una forma concreta de medir el pensamiento complejo en distintos niveles educativos. Su aporte a esta investigación es que ayuda a entender el pensamiento complejo como una competencia que se puede aprender y evaluar, aunque su contexto sea distinto al de la primaria.

Narváez Pérez (2023)

Este estudio se desarrolló en América Latina, en educación primaria. Su objetivo es analizar cómo se desarrolla el pensamiento crítico en niños de primaria mediante el enfoque basado en tareas. La metodología es cualitativa y se centra en observar y analizar la práctica en el aula. Entre sus resultados, demuestra que el pensamiento crítico puede desarrollarse desde edades tempranas, siempre que las tareas tengan una intención pedagógica clara y se conecten con contextos significativos. Su aporte a esta investigación es directo: confirma que no hace falta esperar a que los estudiantes dominen el idioma para trabajar el pensamiento, lo que contradice la idea de que primero va la forma y después el pensamiento.

Zadi, Montanher y Monteiro (2021)

Este estudio es latinoamericano y trata sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua con apoyo de tecnología. Su objetivo es diseñar y fundamentar un juego digital para aprender inglés basado en el pensamiento complejo. En la metodología, une el diseño tecnológico y pedagógico con la mirada de Morin y con metodologías activas. Entre sus resultados, muestra que combinar tecnología, aprendizaje basado en problemas y pensamiento complejo ayuda a mejorar el idioma y el pensamiento al mismo tiempo. Su aporte a este trabajo es que muestra cómo unir el pensamiento complejo, la tecnología y las metodologías activas, un eje directamente relacionado con el Aprendizaje Basado en Problemas usado en esta intervención.

Barboni (2024)

Esta obra colectiva, publicada por la Universidad Nacional de La Plata, reúne investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza del inglés en América Latina. Su objetivo es dar un panorama crítico de las tendencias, los retos y las propuestas vigentes en la región. La metodología reúne estudios variados, tanto prácticos como teóricos, desde una mirada situada. Entre sus aportes, insiste en la necesidad de dejar atrás la enseñanza descontextualizada y de reconocer la realidad social y cultural de los estudiantes como punto de partida. Su aporte a esta investigación es enmarcar, a nivel regional, la importancia de contextualizar la enseñanza del inglés, lo que coincide con el enfoque de este proyecto y con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Contexto

La Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz” se fundó el 8 de septiembre de 1982. Lamentablemente, no se cuenta con información específica sobre las personas que participaron de forma directa en su fundación. El nombre de la institución honra la memoria del mencionado profesor. En la institución educativa, el personaje es recordado como un maestro e “ilustre zacatecano” por su dedicación y cuya obra constituye un legado para el magisterio.

A lo largo de sus más de cuatro décadas de historia, la escuela ha contado con la participación de numerosos docentes. En la actualidad, la planta docente está conformada por 24 maestros frente a grupo, de los cuales 23 son de base y uno es provisional de reciente ingreso al servicio. En cuanto a sus procesos de formación y desarrollo profesional: 14 docentes cuentan con nivel de licenciatura, nueve con maestría y uno con doctorado. Estos datos son positivos y reflejan la existencia de perfiles que han ido fortaleciéndose con el tiempo.

El área de Educación Física es atendida por cuatro docentes de base, dos con licenciatura y dos con maestría. Además, la escuela cuenta con apoyo de la USAER “Frida Kahlo” número uno, para estudiantes con barreras de aprendizaje, atendidos por un docente de apoyo con nivel de licenciatura, un psicólogo educativo, un docente para Lenguaje y Comunicación y una trabajadora social.

En el presente ciclo escolar, específicamente y en referencia particular a la enseñanza del inglés, se cuenta con tres docentes de inglés incorporados al Programa Nacional de Inglés (PRONI). Los últimos tres ciclos escolares se han laborado en la institución y ello ha permitido a este colectivo ser testigos de transformaciones con respecto a la enseñanza del inglés, tanto en la escuela como en el programa mismo.

La escuela ha experimentado un crecimiento significativo desde su fundación. Actualmente, es una institución de organización completa con 24 grupos de primero a sexto grado y cuenta con una matrícula inicial para el ciclo 2025-2026 de 636 estudiantes, para los seis grados. Esta cifra posiciona a la institución educativa como una de las primarias más grandes de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe.

Se observa que el servicio educativo ha evolucionado para incorporar programas especializados. Un hecho importante fue la incorporación al Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Programa Nacional de Inglés, 2017) a la currícula escolar. La escuela había participado con anterioridad en el programa y volvió a incorporarse en el ciclo escolar 2025-2026. Este programa representa una ampliación significativa del servicio educativo, ofreciendo a las y los estudiantes acceso a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta es una oportunidad especialmente relevante dado el alto índice de migración de Zacatecas hacia Estados Unidos, el más alto del país según CONAPO y la Organización Internacional para las Migraciones (s.f.).

El edificio escolar comprende en la actualidad 24 aulas con fines pedagógicos, de las cuales seis son compartidas con el turno vespertino y cinco con el turno nocturno; ello indica que la infraestructura física ha crecido para dar respuesta a la demanda educativa de la comunidad.

La escuela cuenta con dos módulos de sanitarios, un salón de cómputo, un salón de usos múltiples, un salón para la USAER, una dirección y un anexo, así como dos espacios destinados para resguardar el material de educación física. Además, se cuenta con una cancha de basquetbol y una segunda cancha con domo para llevar a cabo actividades físicas y de recreación. En el edificio también se alberga a las antiguas oficinas de la supervisión escolar, las cuales se encuentran bajo resguardo de la escuela. Entre otros espacios se enumeran la biblioteca, el centro de cómputo

y un módulo de sanitarios del turno vespertino. La escuela cuenta con red de agua potable y drenaje, luz eléctrica, teléfono e internet; todos estos son servicios básicos esenciales para el funcionamiento del centro educativo.

El mobiliario escolar con el que cuenta cada una de las aulas se considera suficiente, aún y cuando se encuentra en condiciones regulares. Cada aula cuenta con mesas binarias, sillas o butacas para aproximadamente 30 estudiantes por grupo, mesa y silla para el maestro, dos pizarrones y un locker, los cuales en su mayoría se encuentran en condiciones regulares.

Respecto al equipamiento tecnológico, existen diferencias entre los grados de primero a tercero y los de cuarto, quinto y sexto grado, pues solamente estos últimos cuentan con equipo de cómputo; dicho equipamiento, por su tiempo de servicio, está por volverse obsoleto. Las aulas de los grupos de sexto grado cuentan con proyector fijo. En la escuela se presentan mayores necesidades con respecto al equipamiento tecnológico, especialmente para la enseñanza del inglés, pues se requiere, por ejemplo, el uso de recursos multimedia que podrían enriquecer de manera muy favorable la experiencia de aprendizaje.

Desde la experiencia de tres años de servicio docente en la institución, se ha podido observar cómo el equipamiento tecnológico ha evolucionado lentamente, pero no al ritmo que demanda el enfoque pedagógico, las necesidades y los requerimientos didácticos actuales. En el contexto específico de la enseñanza del inglés, la falta de recursos tecnológicos en los grados iniciales limita las posibilidades de exposición al idioma a través de materiales audiovisuales pertinentes.

La participación de las madres y padres de familia ha sido una constante histórica en la escuela. Actualmente, la escuela cuenta con una Asociación de Padres y Madres de Familia que representa a un total

de 524 personas, cabezas de familia. Además, se encuentra integrado el Consejo Escolar de Participación Social, el cual incluye varias representaciones para la participación de docentes, padres, madres y tutores de todos los grupos.

Una forma específica y cotidiana de participación en el exterior del edificio escolar, sobre todo a la hora de entrada y salida de clases, es la guardia vial, organizada con apoyo de un rol de padres y madres de familia de todos los grupos. Diariamente se habilita el filtro de acceso a la hora de entrada, atendido por docentes y personal de apoyo, coordinando el acceso de los alumnos a la escuela mediante un rol de guardia.

Durante el proceso de servicio docente se ha observado que la participación de las familias en actividades específicas del área ha sido limitada, principalmente porque muchos padres y madres no dominan el idioma y se sienten inseguros para apoyar las tareas o actividades extraescolares relacionadas con el inglés.

El hecho de que la institución educativa mantiene una matrícula nutrida de 636 estudiantes y el de que las familias se organicen activamente en la Asociación de Padres y Madres de familia y el funcionamiento del Consejo Escolar sugiere un buen grado de confianza en el servicio educativo. A lo anterior contribuye la ubicación de la escuela en una de las colonias más pobladas de Zacatecas (5,090 personas en 1,440 unidades habitacionales, con 2,022 habitantes por km²) (Marketdataméxico.com, 2020). Estos y otros datos la posicionan como una institución central en la vida comunitaria. La zona circundante cuenta con diversidad de establecimientos comerciales, tres supermercados, panteones, sucursales bancarias, cadenas de restaurantes, farmacias y paradas de transporte público, lo que facilita el acceso de las familias a la escuela.

Entre las principales dificultades y carencias que enfrenta la escuela primaria se encuentra la de contar con grupos numerosos de 28 a 32

estudiantes; especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés, resulta sumamente difícil proporcionar atención personalizada y generar espacios genuinos de diálogo.

Otra carencia se refiere al equipamiento tecnológico, pues se encuentra en condiciones de obsolescencia y resulta insuficiente para atender a la demanda. En lo que concierne a la enseñanza del inglés esta condición limita severamente las posibilidades de exposición al idioma auténtico a través de materiales audiovisuales, aplicaciones interactivas y comunicación virtual.

Otras dificultades presentes son las de que el mobiliario se encuentra en condiciones regulares. Aunque el mobiliario es suficiente en cantidad, las condiciones en que se encuentra pueden afectar el confort de las y los estudiantes, así como la funcionalidad del espacio de aprendizaje. A la dificultad anterior se suma la de compartir espacios con otros turnos: Seis aulas se comparten con el turno vespertino y cinco con el turno nocturno, lo que limita la posibilidad de personalizar los espacios de aprendizaje y dificulta dejar materiales o proyectos en desarrollo.

Con respecto a la enseñanza del inglés en la escuela, y a las carencias específicas que existen en este proceso, se considera que el tiempo dedicado para las clases es limitado, pues las sesiones de inglés son de dos a tres horas semanales, lo cual es insuficiente para desarrollar competencias lingüísticas de manera consistente.

Otra cuestión se refiere a los materiales descontextualizados, en virtud de que los recursos didácticos del Programa Nacional, aunque de calidad técnica adecuada, presentan contextos en su mayoría ajenos a la realidad de Zacatecas capital. Por ejemplo, contienen diálogos sobre situaciones que los estudiantes nunca vivirán y vocabulario sobre realidades distantes de su entorno, es decir, se encuentran descontextualizados.

De entre las necesidades más sensibles, también se señala la falta de espacios para realizar la planeación colaborativa; en este sentido, no existen tiempos institucionales destinados para que los tres docentes de inglés planifiquen colaborativamente y se coordinen con docentes de otras áreas para estar en la posibilidad de generar proyectos interdisciplinarios.

Existe también, por parte de las y los estudiantes, una escasa exposición al idioma fuera del aula. Ello en virtud de que el contexto comunitario se caracteriza por presentar un acceso limitado a recursos educativos complementarios y escasa exposición al inglés fuera del aula escolar; esto ocurre a pesar de que en este contexto se da una alta migración de familiares hacia Estados Unidos.

Con respecto al desarrollo de las Habilidades de Pensamiento (HDP) en el aula, las acciones que habían venido siendo observadas, en el contexto del desarrollo de un diagnóstico pedagógico, no eran sistemáticas ni conscientes. La labor de mediación mostraba limitaciones evidentes en este sentido y las acciones didácticas que se realizaban al respecto eran limitadas y esporádicas.

Desde un punto de vista particular, durante doce años de experiencia docente se han implementado actividades que, retrospectivamente, se reconocen como intentos intuitivos de desarrollar pensamiento complejo, aunque sin el marco teórico explícito que ahora proporciona al respecto el enfoque de Lipman (1992, 1998; Miranda Alonso, 2004):

A este respecto y como ejemplo, se señalan discusiones realizadas en el aula sobre temas significativos, como la sesión sobre “Should we learn English?” En donde se permitió que surgieran opiniones diversas sin imponer una respuesta correcta, o la discusión sobre “advertising and consumerism”. En ella las y los estudiantes analizaron un documen-

tal (Buy Now! The Shopping Conspiracy) y cuestionan afirmaciones de anuncios publicitarios.

Otra muestra de estas intenciones de promover las HDP fueron los proyectos creativos, por ejemplo, el proyecto “My Community” donde las y los estudiantes decidieron qué aspecto de su comunidad presentar, o la actividad donde crearon sus propios “English learning games”, generando producciones originales como memoramas, rimas y versiones bilingües de juegos tradicionales.

En atención a la contextualización de contenidos, se aprovechaban momentos como la lección sobre “family members” para conectar con la realidad migratoria zacatecana, preguntando a estudiantes sobre familiares radicados en Estados Unidos. Sin embargo, la estrategia carecía de articulación al no integrarse en la más amplia perspectiva de la forja del pensamiento complejo.

Con respecto a la integración de valores, la lección sobre “helping others” fue un espacio en donde surgió naturalmente una conversación sobre la importancia de ayudar a otras personas; esto se conectó con experiencias reales de estudiantes que han apoyado a vecinos afectados por lluvias.

Respecto a las acciones observadas en otros docentes para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en la escuela, en las entrevistas realizadas durante la fase diagnóstica, se pudo identificar que dos docentes de inglés también han implementado ocasionalmente actividades que fomentan HDP, aunque de manera menos frecuente. Algunas de esas actividades son las siguientes:

- Presentación de carteles bilingües sobre reciclaje que integran contenidos de formación cívica y medio ambiente con expresión artística.

- Desarrollo de algunos proyectos donde los estudiantes diseñan productos creativos usando el idioma inglés.

Sin embargo, estos esfuerzos aislados compartían algunas características problemáticas, en virtud de que eran intermitentes y no ocurrían de forma sistemática, además de que dependían de la iniciativa individual del docente y no de una cultura escolar institucionalizada

Con frecuencia, dichas estrategias se percibían como “extras” o “lujos” que se realizaban cuando hay presión por “cubrir contenidos”. El desarrollo de estas actividades no se encontraba documentado ni eran evaluadas sistemáticamente en términos de su impacto en el desarrollo de las HDP

Sobre la cuestión acerca de la importancia que en la escuela se daba al desarrollo de las habilidades de pensamiento, se confiesa que era una pregunta que incómoda, difícil de responder con honestidad; sin embargo, el desarrollo de la fase diagnóstica del proyecto obligó a la transparencia y expuso con claridad el grado de importancia explícita que se daba al desarrollo de HDP. La reflexión fue que en la escuela este esfuerzo pedagógico y didáctico era limitado y difuso.

En el ámbito del discurso oficial, la escuela ha reconocido la importancia de formar estudiantes críticos y reflexivos. En documentos institucionales y en reuniones de Consejo Técnico Escolar ocasionalmente se han mencionado estos propósitos. Sin embargo, con respecto a la práctica cotidiana, las HDP no se habían constituido, hasta entonces, como una prioridad, es decir, una acción sustantiva a realizar en el marco del proyecto pedagógico institucional.

En este sentido, el análisis de algunos indicadores refleja que no existe en la escuela un programa específico para desarrollar habilidades de pensamiento de manera transversal. En las reuniones de Consejo Téc-

nico Escolar, la atención se ha centrado predominantemente en analizar y evaluar los resultados de las evaluaciones estandarizadas (MEJORE-DU, evaluaciones internas) que miden principalmente conocimientos declarativos, no habilidades de pensamiento. La acción institucional de la escuela se orienta, más bien, hacia el esfuerzo de “cubrir programas” y cumplir con estándares cuantificables, lo que implícitamente devalúa el trabajo pedagógico orientado al pensamiento complejo (Morin, 1999). Como se sabe, los procesos para el desarrollo de las HDP en educación básica requieren tiempo, planeación, intervención y seguimiento; estas acciones, por su naturaleza, no siempre se traducen en resultados inmediatamente medibles.

Desde los procesos de enseñanza en el área de inglés, se ha percibido que el desarrollo de HDP se considera menos prioritario en la lengua extranjera que en otras áreas. Existe una concepción implícita de que primero las y los estudiantes deben “dominar las bases del idioma” (vocabulario, gramática) y solo posteriormente podrían desarrollar alguna habilidad como la del pensamiento crítico o pensamiento complejo en inglés. Esto se refleja, por ejemplo, en una expresión recogida de una docente entrevistada: “¿Cómo van a pensar críticamente en inglés si apenas pueden formar oraciones simples?”

Esta concepción revela una comprensión fragmentada del aprendizaje lingüístico que separa artificialmente “contenido lingüístico” de “habilidades de pensamiento” (Cruz Picón & Hernández Correa, 2021), cuando en realidad deberían desarrollarse simultáneamente, tal como sugiere la perspectiva sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Con respecto al diseño de las planeaciones didácticas, la incorporación de HDP es inconsistente y superficial. Lo dicho posee una base de afirmación con base desde la propia autoevaluación, así como desde las observaciones realizadas.

Durante el proceso diagnóstico se percibió que las planeaciones didácticas seguían predominantemente el formato tradicional del Programa Nacional de Inglés, estructurado en torno a: Funciones comunicativas específicas (escribir, leer, hablar y entender), vocabulario temático, estructuras gramaticales y actividades de práctica controlada. Ocasionalmente, se incluían actividades de “producción libre” o “proyectos finales” que potencialmente podían desarrollar HDP, pero estas no estaban explícitamente diseñadas ni eran evaluadas desde esa intención. No había en las planeaciones indicadores específicos de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo que buscaran observar y fomentar dichas habilidades.

La estructura curricular actual de educación básica en México (NEM) contempla el diseño de Planes Analíticos que, en teoría, deberían articular procesos de desarrollo de aprendizaje más allá de contenidos aislados. Sin embargo, en la práctica de la escuela sucedía que los Planes Analíticos se elaboraban frecuentemente como requisito administrativo más que como herramienta pedagógica genuina. No existían espacios institucionales suficientes para la elaboración reflexiva y colaborativa de estos planes (Elliott, 1993), además de que la presión por “entregar planeaciones” llevaba a emplear formatos estandarizados que no siempre reflejan la complejidad del trabajo pedagógico real.

Los docentes del área de inglés han trabajado principalmente con las planeaciones proporcionadas por el Programa Nacional, que son estructuradas, secuenciadas y orientadas a objetivos lingüísticos específicos. Estas planeaciones no incorporan explícitamente el desarrollo de HDP, aunque ocasionalmente incluyen actividades que podrían favorecerlas (debates, proyectos, resolución de problemas). En esta virtud se reflexiona acerca de que es pertinente una intencionalidad pedagógica explícita que reconozca el desarrollo de HDP como objetivo equivalente o incluso prioritario respecto a los objetivos lingüísticos.

Por lo señalado, se expresa que este ejercicio de análisis contextual e histórico ha permitido comprender con mayor profundidad que la situación problemática identificada —la ausencia de pensamiento complejo en la enseñanza del inglés— no es un fenómeno aislado ni accidental. Es, más bien, el resultado de múltiples factores estructurales, institucionales, culturales y pedagógicos que se han entrelazado a lo largo de la historia de la escuela y del propio Programa Nacional de Inglés.

El problema

La presente investigación se fundamenta en doce años de experiencia docente en el Programa Nacional de Inglés, durante los cuales se ha observado una realidad educativa recurrente: estudiantes que memorizan vocabulario para exámenes y lo olvidan días después; niños que reproducen diálogos mecánicamente sin comprender su significado comunicativo; aulas donde el inglés se percibe como materia curricular que debe aprobarse, no como herramienta de comunicación y transformación personal. Esta situación revela un paradigma reduccionista que privilegia la acumulación de información sobre el desarrollo genuino de habilidades de pensamiento.

El tema central se refiere a la integración del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en educación primaria, con base en el enfoque pedagógico de Matthew Lipman (1998), en la escuela primaria “Salvador Varela Reséndiz” de Zacatecas capital. Como señalan Cruz Picón y Hernández Correa (2021), el pensamiento complejo es “una construcción de orden superior que integra elementos como la percepción, la estructura, la autocorrección, la metodología, la conceptualización, la contextualización, el juicio y el significado” (p. 109). Sin embargo, la enseñanza tradicional del inglés en educación primaria exhibe la ausencia sistemática de estos elementos.

En relación con el tema de estudio, el contexto zacatecano presenta características particulares relevantes. Según CONAPO (s.f.), Zacatecas tiene el índice de intensidad migratoria más alto de México con 4.422, y el 96% de esta emigración se dirige a Estados Unidos. La Organización Internacional para las Migraciones (s.f.), estima que entre 800 mil y 1.3 millones de zacatecanos residen en territorio estadounidense. Esta realidad migratoria podría constituir una motivación auténtica para el aprendizaje del inglés; sin embargo, esta conexión vital permanece desaprovechada pedagógicamente en la mayoría de nuestras escuelas de educación primaria.

Una intervención pedagógica que tiene como propósito la enseñanza del inglés mediante la implicación del pensamiento complejo se justifica porque las y los estudiantes merecen transformarse en pensadores activos que utilicen de forma significativa el idioma inglés para comprender y transformar su realidad. El contexto interno de la institución educativa señalada presenta grupos numerosos de 28 a 32 estudiantes, con sesiones limitadas para la enseñanza del inglés de dos a tres horas semanales. Existe presión institucional para cumplir con determinados estándares curriculares mediante evaluaciones periódicas. Estas condiciones prevalecientes, entre otras, demandan estrategias pedagógicas más efectivas que la simple transmisión mecánica y rígida de contenidos.

El problema percibido consiste en la ausencia o desarrollo insuficiente del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en educación primaria. La fase diagnóstica realizada, mediante la aplicación de instrumentos cualitativos para la recogida y análisis de la información como diario de campo, guion de observación, entrevistas y rúbricas holista y analítica, reveló, entre otros datos, una marcada predominancia de preguntas de tipo cerrado en los instrumentos de evaluación empleados. A manera de ejemplo ilustrativo, en un examen diagnóstico inte-

grado por diez preguntas, siete eran de carácter cerrado y demandaban respuestas monosilábicas o de confirmación (por ejemplo, “Do you like animals?” o “Do you like video games?”), mientras que solamente tres invitaban a la justificación o reflexión genuina (por ejemplo, “What’s your favorite moment of the day and why?”). Este desequilibrio evidencia cómo el diseño de los instrumentos privilegiaba la reproducción mecánica por encima del desarrollo de habilidades de pensamiento (docentes participantes, comunicación personal, 13 de octubre de 2025).

La descontextualización constituye otra manifestación sensible del problema. Durante las entrevistas diagnósticas, un docente expresó: “Sé que deberíamos hablar de las tortillerías del barrio en lugar de los ‘supermarkets’, pero el libro trae ‘supermarkets’ y en el examen vienen ‘supermarkets’” (docentes participantes, comunicación personal, 13 de octubre de 2025). La escasa autonomía estudiantil es evidente: durante observaciones, solamente dos de siete equipos lograron autoorganizarse efectivamente; los cinco restantes requirieron intervención, mediación, docente constante.

Varios factores perpetúan el problema invocado. La presión por “cubrir el programa” sacrifica actividades significativas. Por ejemplo, las y los docentes asociamos el desarrollo del pensamiento crítico, componente del pensamiento complejo, exclusivamente con niveles avanzados en la adquisición del idioma, generando un círculo vicioso. Como expresó una colega: “¿Cómo van a pensar críticamente en inglés si apenas pueden formar oraciones simples?” (docentes participantes, comunicación personal, 13 de octubre de 2025). Esta concepción ignora que el pensamiento crítico, en el contexto del desarrollo del pensamiento complejo, puede desarrollarse en las fases intermedia y superior de la educación primaria.

El diagnóstico pedagógico realizado en parte mediante entrevistas y observaciones revela aspectos específicos de la problemática foca-

lizada. La interdisciplinariedad, componente del pensamiento complejo (Morin, 2005), es limitada y esporádica. La contextualización del conocimiento, otro de los componentes de esta habilidad de pensamiento, es el aspecto que se percibe como más débil en el proceso de enseñanza. En una lección sobre la familia, al preguntar ¿"How is your family similar to the picture?", varios estudiantes compartieron que tenían familiares en Estados Unidos, pero estos momentos dependen, se generan completamente a partir de la iniciativa individual del docente.

El pensamiento crítico se fomenta intermitentemente. En una sesión sobre publicidad, cinco estudiantes participaron activamente cuestionando anuncios, mientras dieciocho permanecieron pasivos esperando que el docente les dijera qué pensar. El reconocimiento de la incertidumbre, otro componente del pensamiento complejo, es escasamente desarrollado. Las clases presentan el conocimiento como sistemas cerrados con respuestas únicas.

La autoorganización constituye una capacidad mínimamente desarrollada. Los docentes expresamos preocupación por "perder el control" si se otorgan márgenes de autonomía a las y los estudiantes. La creatividad, parte también del pensamiento complejo, presenta variación en los procesos de mediación docente. En la dinámica de las sesiones de inglés, cuando se ofrecen oportunidades genuinas para desarrollar creatividad, los estudiantes demuestran capacidades superiores a las que muestran en ejercicios mecánicos, pero la presión por "cubrir contenidos" sacrifica la realización de este tipo de actividades.

Mediante el análisis reflexivo de las condiciones pedagógicas y didácticas que prevalecían para la enseñanza del inglés en el aula de escuela primaria, se observó que las y los estudiantes presentaban dificultades específicas: El aprendizaje es superficial y memorístico. La limitada capacidad de pensamiento crítico se manifiesta en la búsqueda

de “la respuesta correcta” que el docente espera. El escaso desarrollo de creatividad lingüística evidencia dependencia de modelos establecidos. La carencia de autonomía se manifestaba en dependencia constante de instrucciones docentes. El limitado desarrollo de metacognición se evidencia cuando respondían “no sé” o “usted nos enseñó” al preguntarles sobre su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes necesitaban que el aula se transformara en una comunidad de investigación donde el idioma se usara para explorar preguntas genuinas; que el aprendizaje se conectara con su contexto, con la realidad zacatecana y experiencia migratoria; se requería propiciar oportunidades sistemáticas para la toma de decisiones sobre su aprendizaje, penetrar en la autorregulación del aprendizaje; que el error se concibiera como oportunidad valiosa; y experiencias que integren desarrollo lingüístico con habilidades de pensamiento complejo.

La relación entre teoría y dificultades identificadas es directa; Cruz Picón y Hernández Correa (2021), señalan que el pensamiento complejo requiere “pericias investigativas, tales como análisis, inferencia, evaluación, explicación, interpretación, autorregulación y metacognición” (p. 113). El tipo de enseñanza, observada y registrada sistemáticamente con las y los estudiantes de sexto grado, no desarrollaba estas pericias, sino que las inhibía mediante estructuras pedagógicas que enfatizan la reproducción mecánica.

Lipman propone que “la criticidad juzga y pondera, la creatividad propone e innova” (citado en Cruz Picón y Hernández Correa, 2021, p. 112). Las dificultades identificadas mostraban subdesarrollo de ambas capacidades. El concepto de comunidad de investigación propone un espacio donde se ejerce el “diálogo racional y crítico” (Cruz Picón y Hernández Correa, 2021, p. 110). El aula en donde se realizaba la intervención y la autoobservación funcionaba bajo un paradigma opuesto: predominaban

interacciones unidireccionales y los errores se sancionaban en lugar de aprovecharse.

Las fallas sistemáticas generaron círculos viciosos. Los docentes priorizamos cantidad sobre calidad; los estudiantes no desarrollan pensamiento crítico; esta aparente incapacidad justifica continuar con la enseñanza mecánica, completando una profecía autocumplida de que el desarrollo del pensamiento complejo “no es posible” en niveles básicos.

La meta fundamental de la investigación se propuso transformar el aula en una comunidad de investigación donde convergieran aprendizaje lingüístico y desarrollo de pensamiento complejo, según Lipman (1998). Uno de los supuestos hipotéticos era de que los estudiantes podrían desarrollar capacidad de analizar estructuras lingüísticas, experimentar libertad para usar creativamente el lenguaje, autoorganizarse en trabajos colaborativos, y “deconstruir la realidad social” (Cruz Picón y Hernández Correa, 2021, p. 115) usando el inglés como herramienta crítica.

Fundamentación teórica

El pensamiento complejo de Edgar Morin

El pensamiento complejo, según Morin (1999), es un enfoque que reconoce que la realidad está formada por elementos diversos que están conectados entre sí. El término complejo viene del latín “complexus”, que significa lo que está tejido junto. Morin (1999), explica que el “pensamiento complejo requiere superar la fragmentación disciplinaria y el reduccionismo epistemológico” (p. 16). Esto significa que no podemos entender las cosas dividiéndolas en partes aisladas sin ver cómo se relacionan entre sí. Por ejemplo, en la enseñanza del idioma inglés, cuando

se enseña vocabulario aislado o reglas gramaticales sin contexto, se está fragmentando el conocimiento de una manera que impide la comprensión integral del idioma.

La fragmentación del conocimiento en la enseñanza tradicional se manifiesta de múltiples formas. Morin (1999), critica la educación que separa las disciplinas en compartimentos estancos, sin permitir que los estudiantes comprendan las relaciones entre diferentes áreas del saber. En el contexto del aprendizaje del idioma inglés, esto se traduce en clases donde se estudian listas de vocabulario el lunes, gramática el martes, comprensión de lectura el miércoles, sin que exista una integración significativa entre estos componentes. Los estudiantes memorizan entonces reglas gramaticales sin comprender cómo estas reglas facilitan la comunicación real, aprenden vocabulario sin contexto cultural o situacional, y practican habilidades aisladas sin desarrollar competencia comunicativa integral.

El reduccionismo epistemológico que critica Morin (1999), consiste en creer que podemos entender fenómenos complejos reduciéndolos a sus componentes más simples. En la enseñanza del inglés, esto se manifiesta cuando se asume que dominar el idioma es simplemente la suma de conocer vocabulario, más gramática, y fonética. Esta visión reduccionista ignora que el lenguaje es fundamentalmente un fenómeno social, cultural, cognitivo y comunicativo que no puede comprenderse únicamente a través de sus componentes formales. El pensamiento complejo propone, en cambio, que es deseable abordar el aprendizaje del inglés como un sistema donde múltiples dimensiones interactúan simultáneamente.

Morin (2001), identifica tres principios fundamentales del pensamiento complejo. “En primer lugar, el principio dialógico que consiste en mantener unidas nociones contradictorias” (p. 106). Esto permite su-

perar las simplificaciones excesivas en el análisis del lenguaje, reconociendo que dos ideas aparentemente opuestas pueden coexistir. Como segundo principio se invoca a la recursividad, donde causas y efectos se influyen mutuamente. En el aprendizaje de idiomas, esto significa que usar el inglés ayuda a entenderlo mejor, y al mismo tiempo, entenderlo mejor permite usarlo con mayor efectividad, en un proceso circular continuo. Morin (2001), invoca también como tercer principio “el hologramático” cuando establece que las partes contienen información del todo. Esto sugiere que cada actividad de aprendizaje debe reflejar el sistema completo del idioma, no solo fragmentos aislados.

Morin (1999), sostiene que la educación tiene el deber de “formar a los estudiantes en la capacidad de situar el conocimiento en su contexto, comprenderlo de manera integral y hacer frente a lo desconocido” (p. 34). Estas tres habilidades están ausentes en la enseñanza tradicional del inglés. Contextualizar significa conectar el aprendizaje con situaciones reales de uso del idioma. Globalizar implica establecer conexiones entre el inglés y otras áreas del conocimiento. Enfrentar la incertidumbre se refiere a desarrollar la capacidad de usar el idioma incluso cuando no se domina completamente, tolerando la ambigüedad natural del proceso de aprender una lengua extranjera.

La comunidad de investigación de Matthew Lipman

Matthew Lipman desarrolló el programa Filosofía para Niños, un enfoque pedagógico que, aunque diseñado originalmente para la enseñanza de filosofía, ofrece un marco teórico-práctico pertinente para la transformación de la enseñanza de lenguas extranjeras. El concepto central es la comunidad de investigación, definida como un espacio educativo caracterizado por el compromiso con técnicas responsables de

búsqueda que presuponen apertura a la evidencia y a la razón (Lipman, 1992).

La comunidad de investigación, según Lipman (1992), se fundamenta en varios principios pedagógicos esenciales. Primero, el diálogo genuino entre participantes que se escuchan mutuamente y construyen colaborativamente sobre las ideas de otros. Segundo, la investigación como metodología central, donde las preguntas emergen de la curiosidad auténtica de los estudiantes, no únicamente de un currículo prescrito. Tercero, el pensamiento crítico como habilidad desarrollada a través de la práctica sistemática de examinar argumentos, identificar supuestos, evaluar evidencias y reconocer falacias. Cuarto, el respeto mutuo que permite que todos los participantes se sientan seguros para expresar sus ideas, incluso cuando estas difieren de las perspectivas dominantes.

Cruz Picón y Hernández Correa (2021), señalan que, desde la perspectiva de Lipman, el pensamiento complejo constituye un proceso cognitivo avanzado que articula distintas dimensiones, entre ellas la manera en que se percibe y organiza la información, la capacidad de revisarse a sí mismo, el uso de métodos adecuados, la formación de conceptos, la ubicación en contexto, la emisión de juicios y la atribución de sentido (p. 109). La comunidad de investigación se caracteriza por el diálogo genuino donde los estudiantes desarrollan razonabilidad, participación ciudadana y capacidad de pensamiento crítico.

Cada uno de estos ocho elementos merece atención específica en el contexto del aprendizaje de inglés. La percepción se refiere a la capacidad de los estudiantes de observar y registrar fenómenos lingüísticos con precisión: notar patrones en el uso del idioma, identificar diferencias entre variedades dialectales, reconocer recursos retóricos en textos (Picón y Hernández Correa, 2021). La estructura implica la habilidad de organizar el conocimiento lingüístico de manera coherente, establecien-

do categorías, identificando relaciones entre elementos, y construyendo marcos conceptuales para comprender el funcionamiento del idioma. La autocorrección es la capacidad metacognitiva de monitorear la propia producción lingüística, identificar errores, y ajustar el discurso en tiempo real, desarrollando gradualmente mayor precisión y fluidez.

La metodología en este principio se refiere a las estrategias sistemáticas que los estudiantes desarrollan para abordar problemas comunicativos: cómo pedir clarificación cuando no entienden, cómo usar el contexto para inferir significados de palabras desconocidas, cómo planificar y organizar sus producciones orales y escritas. La conceptualización implica desarrollar una comprensión profunda de los conceptos lingüísticos, no solo conocimiento superficial de reglas: entender qué es realmente el tiempo gramatical, cómo funcionan los actos de habla, qué significa la cortesía lingüística en diferentes culturas. La contextualización, como ya se discutió con Morin (1999), consiste en situar siempre el conocimiento lingüístico en sus contextos de uso auténtico.

El juicio se refiere a la capacidad de evaluar la adecuación de diferentes opciones lingüísticas en contextos específicos: decidir cuándo usar lenguaje formal o informal, determinar si una expresión es apropiada para cierta audiencia, evaluar la efectividad de diferentes estrategias comunicativas (Cruz Picón y Hernández Correa, 2021). Finalmente, el significado implica que todo el aprendizaje lingüístico debe estar orientado hacia la construcción de sentido: los estudiantes no aprenden inglés para memorizar listas de vocabulario, sino para comunicar ideas, expresar identidades, comprender perspectivas, y participar en prácticas sociales significativas.

Lipman (1998), propone que el pensamiento complejo debe desarrollarse multidimensionalmente, estimulando simultáneamente pensamiento crítico, creativo y ético. Esta perspectiva contradice la

concepción pedagógica tradicional que postula la necesidad de dominar primero estructuras lingüísticas simples antes de desarrollar pensamiento complejo.

Crítica y creatividad como dimensiones complementarias

Cruz Picón y Hernández Correa (2021),

plantean una visión integrada del pensamiento complejo desde el enfoque pedagógico de Lipman, identificando crítica y creatividad como dimensiones complementarias fundamentales. La crítica representa la capacidad de juzgar y ponderar, involucrando “pericias investigativas, tales como análisis, inferencia, evaluación, explicación, interpretación, autorregulación y metacognición. (p. 113)

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la crítica se manifiesta cuando los estudiantes analizan estructuras lingüísticas, evalúan argumentos, cuestionan representaciones culturales y fundamentan posiciones con evidencias.

El desarrollo de la crítica en el aprendizaje implica múltiples habilidades específicas según Cruz Picón y Hernández Correa (2021). El análisis lingüístico consiste en descomponer textos y discursos para examinar cómo funcionan: identificar la estructura argumental de un ensayo, reconocer los recursos retóricos utilizados en un discurso político, analizar cómo se construyen estereotipos en representaciones mediáticas. La inferencia permite a los estudiantes ir más allá de la información explícita, deduciendo significados implícitos, intenciones comunicativas no declaradas, y supuestos culturales subyacentes en los textos. La evaluación

desarrolla la capacidad de juzgar la calidad, credibilidad y relevancia de fuentes de información, distinguiendo entre hechos y opiniones, identificando sesgos, y reconociendo argumentos válidos e inválidos.

La explicación implica articular claramente el propio razonamiento, justificando interpretaciones con evidencia textual, haciendo explícitas las conexiones lógicas entre ideas, y comunicando conclusiones de manera coherente y persuasiva. La interpretación es la habilidad de construir significado considerando múltiples perspectivas, reconociendo que los textos pueden leerse de diferentes maneras dependiendo del contexto cultural del lector. La autorregulación permite a los estudiantes monitorear su propio proceso de pensamiento, identificar cuándo sus conclusiones son precipitadas, reconocer sus propios sesgos, y ajustar su razonamiento cuando encuentran evidencia contradictoria. Finalmente, la metacognición consiste en reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y pensamiento, identificando qué estrategias funcionan mejor para cada estudiante y desarrollando mayor conciencia de cómo aprenden.

Cruz Picón y Hernández Correa (2021), señalan que la creatividad se caracteriza por su capacidad de generar ideas nuevas y transformar lo existente (p. 112). Implicando la capacidad de generar alternativas comunicativas, experimentar con estructuras lingüísticas, y producir mensajes originales y auténticos. La creatividad no constituye un elemento decorativo del aprendizaje lingüístico, sino una capacidad fundamental que permite la apropiación genuina del idioma como herramienta de expresión personal.

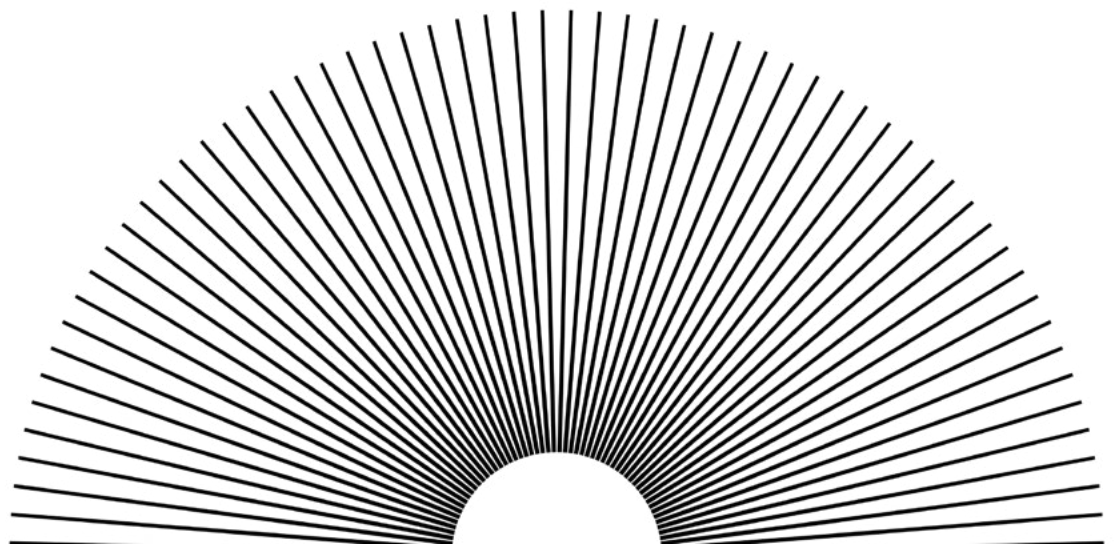
La creatividad lingüística se manifiesta de múltiples formas en el aula de inglés. La fluidez creativa es la capacidad de generar múltiples alternativas para expresar una misma idea, explorando diferentes registros, estructuras sintácticas, y opciones léxicas. La flexibilidad creativa

implica adaptar el lenguaje a diferentes contextos y audiencias, cambiando de estilo según la situación comunicativa. La originalidad creativa se evidencia cuando los estudiantes producen expresiones únicas, metáforas innovadoras, o combinaciones lingüísticas no convencionales pero efectivas. La elaboración creativa consiste en desarrollar ideas comunicativas con detalle, riqueza y complejidad, construyendo narrativas coherentes, argumentos bien desarrollados, o descripciones vívidas.

Cruz Picón y Hernández Correa (2021), destacan que la criticidad y la creatividad constituyen dimensiones equivalentes que se complementan entre sí (p. 112). La criticidad sin creatividad genera análisis sin frutos que no conducen a propuestas transformadoras; la creatividad sin criticidad produce innovación superficial carente de rigor y fundamentación. El pensamiento complejo genuino requiere la integración de ambas dimensiones. Los estudiantes necesitan desarrollar criticidad para analizar cómo el idioma refleja y construye realidades culturales, y simultáneamente creatividad para apropiarse del idioma como herramienta de expresión auténtica.

Estos tres marcos teóricos se articulan orgánicamente en el diseño de la intervención pedagógica: el enfoque de Lipman proporciona la metodología para transformar el aula en comunidad de investigación, la perspectiva de Morin aporta el marco epistemológico para conectar el aprendizaje con la complejidad de la realidad estudiantil, y el enfoque de Cruz Picón y Hernández Correa ofrece herramientas específicas para desarrollar criticidad e innovación. Esta integración teórica responde a la problemática identificada: la fragmentación del conocimiento, la ausencia de pensamiento crítico y creativo, y la desconexión entre el inglés y la experiencia vital de los estudiantes.

Capítulo 2
Metodología



Investigación-acción como metodología cualitativa del Proyecto

En general, el Proyecto de Desarrollo Educativo, realizado en el contexto de la presente investigación, adopta el modelo cualitativo de investigación mediante el enfoque de la investigación-acción. Según Elliott (1993), ésta es una metodología particularmente apropiada para la transformación de la práctica docente en contextos educativos reales. Elliott (1993), argumenta que la investigación-acción permite a los docentes transformar su práctica mediante ciclos sistemáticos de reflexión, acción y evaluación, sin requerir infraestructura sofisticada o recursos extraordinarios. Esta orientación metodológica encuentra plena consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que conciben al docente como un profesional reflexivo y agente de transformación social capaz de intervenir críticamente en su propia práctica (SEP, 2022). La transformación se fundamenta en cambios pedagógicos, actitudinales y metodológicos más que en inversiones materiales, lo cual se alinea con el enfoque humanista y comunitario que sustenta el Plan de Estudios (SEP, 2022).

De manera global y en concordancia con la metodología invocada, este proyecto se estructuró en un ciclo que comprendió el diseño y la planificación de la intervención fundamentada en la reflexión del ciclo previo, la implementación de estrategias específicas en el aula, la observación sistemática mediante instrumentos cualitativos, la evaluación y la reflexión crítica sobre los resultados, misma que orienta el siguiente ciclo. Este proceso recursivo permite ajustes progresivos fundamentados en evidencia empírica del contexto específico, respondiendo así a la exigencia de la NEM de situar el aprendizaje en la realidad concreta de las comunidades escolares (SEP, 2022).

Aprendizaje basado en problemas como metodología activa para la intervención pedagógica

La metodología activa seleccionada para la intervención pedagógica, realizada en el marco de un Proyecto de Desarrollo Educativo, fue la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) misma que se articula orgánicamente con el pensamiento complejo al presentar problemas auténticos sin solución única que requieren contextualización, integración de perspectivas múltiples y manejo de la incertidumbre (Morin, 2001). Esta elección es coherente con la NEM, cuyo enfoque por proyectos comunitarios y ejes articuladores promueve el aprendizaje situado, colaborativo y orientado a la resolución de problemáticas reales del entorno del estudiante (SEP, 2022). Los problemas se diseñan conectados con la experiencia migratoria: *What makes a family a family when members live in different countries?* o *Can you belong to two cultures at the same time?* Estos problemas operacionalizan el principio dialógico de Morin (2001), al mantener unidas nociones contradictorias, y a la vez responden al principio de interculturalidad crítica que la NEM establece como eje transversal de la formación integral (SEP, 2022).

El ciclo del ABP desarrolla pensamiento complejo en cada fase: la presentación del problema genera preguntas genuinas y activa conocimientos previos; la investigación desarrolla autonomía mediante búsqueda de información en fuentes diversas; el análisis colaborativo integra perspectivas múltiples en equipos heterogéneos; la propuesta de solución sintetiza creativamente lo aprendido; la comunicación articula pensamiento argumentado con evidencias; y la reflexión metacognitiva documenta el proceso de aprendizaje. Cada una de estas fases guarda correspondencia con los procesos de aprendizaje que la NEM denomina “aprender a aprender”, orientados al desarrollo de la autonomía, la participación activa y la conciencia crítica del estudiante (SEP, 2022).

Población y contexto

La intervención pedagógica se desarrolló con un grupo de estudiantes de sexto grado, el grupo de sexto “A”, integrado por 28 estudiantes, de la escuela primaria “Salvador Varela Reséndiz” en la ciudad de Zacatecas, capital del estado. Con este grupo se realizaron sesiones de dos a tres horas durante un periodo de cuatro semanas. Esta población escolar presenta características sociodemográficas particulares: la mayoría tiene familiares en Estados Unidos, muchos han experimentado migración temporal de integrantes del núcleo familiar, y algunos poseen experiencia directa con comunicación transnacional mediante videollamadas. Esta realidad migratoria constituye tanto una motivación auténtica como un contenido significativo para el aprendizaje, en concordancia con el principio de la NEM que reconoce la comunidad y el territorio como punto de partida del currículo y fuente legítima de saberes (SEP, 2022).

Instrumentos de recolección y análisis de datos

Los datos se recolectan mediante varios instrumentos cualitativos que permiten realizar una triangulación metodológica (Elliott, 1993). En este sentido, durante el proceso de recogida de la información, se aplicó la técnica de la entrevista y para ello se diseñó un guion de entrevista semiestructurada, para inquirir a docentes participantes en el proceso investigativo; a partir de este instrumento se documentan concepciones pedagógicas, transformaciones experimentadas y desafíos identificados. Se aplicó también la técnica de la observación en el aula mediante un guion específico, diseñado exprofeso, y en donde se hizo un registro sistemático derivado de varias subcategorías derivadas del pensamiento complejo; entre ellas se encuentran la calidad de preguntas formuladas,

los tipos de interacción, las evidencias sobre el manejo del pensamiento crítico y creativo, además de la capacidad de autoorganización estudiantil.

El diario de reflexión docente es un instrumento que también fue utilizado y en él se describe todo el proceso mediante el que se desarrolló cada una de las fases de la metodología activa desarrollada desde el diseño previo de un proyecto mediante la metodología activa del aprendizaje basado en problemas (SEP, 2022). De esta forma se documentan en él experiencias, dilemas pedagógicos y aprendizajes del investigador, generados en el contexto de su actividad mediadora en el grupo escolar. En su primera parte, este instrumento contiene una descripción general de la experiencia pedagógica en el aula, con base en el desarrollo del proceso de la metodología activa seleccionada. En este espacio del diario, algunas de las preguntas que orientaron el desarrollo de la descripción fueron: ¿Qué ocurrió durante cada una de las fases de la implementación del proyecto en el grupo escolar? ¿Cómo sucedió? ¿Qué actividades se realizaron? ¿Cómo participaron los estudiantes? Con el apoyo de estas preguntas se trató de describir los momentos más significativos de la dinámica escolar (Porlán y Martín, 2000). Como se ha dicho, este apartado es descriptivo y no contiene juicios ni interpretaciones profundas.

En la segunda parte del diario reflexivo se hizo el análisis y reflexión de la experiencia pedagógica y en esta parte se interpretó dicha experiencia, se buscaron, mediante inferencias, algunas de las causas del fenómeno y se conectaron los hechos con los conocimientos pedagógicos. Algunas de las preguntas que detonaron el análisis y la reflexión fueron: ¿Por qué ocurrió lo que ocurrió? ¿Qué funcionó y qué no? ¿Por qué ocurrió eso? ¿Qué decisiones se tomaron durante la intervención pedagógica y por qué? ¿Qué reacciones emocionales se dieron por la parte de la mediadora y cómo influyó eso? En la tercera y última parte de este instrumento, se hizo una vinculación con la teoría a partir de las subca-

tegorías focalizadas de forma previa con base en la técnica del análisis teórico dirigido (Kibiswa, 2019). Desde dichas subcategorías se hicieron interpretaciones y reflexiones que se generaron a partir de lo observado y lo descrito. Desde este ejercicio reflexivo y de contrastación, se confirma o cuestiona la teoría desde la práctica. Se integra también parafraseo desde algunos de los autores que vertebran la investigación y se deslizan, de ser pertinente, algunas propuestas de mejora.

De forma alterna a la aplicación del diario reflexivo, se aplicó durante el proceso de la intervención pedagógica el instrumento del guion de observación sobre el desarrollo del pensamiento complejo en el aula (Morin, 2001), durante las semanas dos y tres de la intervención pedagógica y en él se focalizó la observación y se hicieron registros con base en subcategorías, indicadores, evidencias observadas y los comentarios reflexivos que se derivaron de dichas evidencias.

Dicho guion de observación tuvo como propósito facilitar la identificación de varios de los elementos que se derivan del pensamiento complejo en el contexto de las sesiones que se trabajaron con el grupo de sexto “A” de escuela primaria. Las subcategorías propuestas e integradas en el guion se basan en los principios del pensamiento complejo: la interdisciplinariedad, la contextualización del conocimiento, el pensamiento crítico, el reconocimiento de la incertidumbre y la complejidad, la autoorganización y autonomía, la relación entre el todo y las partes, la dimensión ética y humana, así como la creatividad y la innovación (Cruz Picón y Hernández Correa, 2021). Mediante la aplicación de este instrumento, la persona observadora pudo registrar evidencias concretas y comentarios que apoyaron la reflexión sobre las prácticas educativas.

El guion de entrevista semiestructurada se aplicó durante las fases finales del proyecto y se refirió esencialmente a realizar el registro de la percepción de los docentes participantes que estuvieron inmersos en

el proceso de enseñanza y en la aplicación del Proyecto ABP en el grupo de sexto “A”. Dicho instrumento también se aplicó a algunos estudiantes que integran el grupo escolar citado. Este guion se integró por varias interrogantes y en ellas, en su formulación, se integraron las subcategorías derivadas del pensamiento complejo de las que ya se había dado cuenta.

En sintonía con el análisis teórico dirigido, los datos de los tres instrumentos en comento, como ya se explica, se organizaron mediante el estudio de las subcategorías que se derivan de la categoría del pensamiento complejo (Cruz Picón & Hernández Correa, 2021; Morin, 2001). Por ejemplo, la subcategoría de la creatividad implicó experimentación lingüística, generación de soluciones originales y disposición al riesgo comunicativo. La subcategoría de la contextualización incluyó conexión con la experiencia migratoria, integración interdisciplinaria y pertinencia cultural (Morin, 1999). La autonomía comprendió capacidad de autoorganización, toma de decisiones sobre el aprendizaje, y autorregulación. La metacognición incluyó: reflexión sobre el propio proceso, identificación de estrategias efectivas y monitoreo del desarrollo. Estas categorías dialogan directamente con los campos formativos establecidos por la NEM, particularmente con el de “Saberes y Pensamiento Científico” y el de “De lo Humano y lo Comunitario”, que privilegian el desarrollo del juicio crítico, la conciencia social y la participación activa en la comunidad (SEP, 2022).

Una vez completado el proceso de la recogida de la información mediante la aplicación de los tres instrumentos invocados, para el análisis de los datos se aplicó la técnica de la triangulación; se trató con ello de contrastar las coincidencias y divergencias presentes durante el proceso de intervención pedagógica. Según Araneda Valdez, se menciona que esta técnica “se usa para que la investigación posea la consistencia (solidez) necesaria y adquiera el rango de científica y que no constituya un conjunto de opiniones que carecen de veracidad” (2006, p. 19)

Con base en Denzin (citado en Araneda Valdez, 2006), se aplicó en esta investigación la triangulación de datos, que consistió en utilizar en el estudio los datos recogidos por diversas fuentes, esto es, la información proveniente del diario reflexivo, guion de observación y guion de entrevista semiestructurada. Derivado de la aplicación de la técnica invocada, se definieron coincidencias y divergencias que permitieron generar interpretaciones, profundizar en la categoría y subcategorías de análisis, así como realizar las contrastaciones correspondientes. De este proceso deriva el deslizamiento de varias propuestas de mejora con relación al diseño del proyecto, a la misma intervención pedagógica, así como al proceso de evaluación.

Discusión y análisis de resultados

Selección/identificación/orientación/negociación del problema (Presentamos)

La primera fase del proyecto se desarrolló en el grupo de sexto “A” de la escuela primaria Salvador Varela Reséndiz, integrado por 28 estudiantes participantes. Esta fase inicial tuvo como propósito central la presentación del problema articulador del proyecto: la experiencia migratoria como fenómeno social que impacta directamente la vida cotidiana de los estudiantes. Para contextualizar el tema y activar los conocimientos previos del grupo, se introdujo vocabulario básico en inglés relacionado con la migración: family, migration, travel, reasons, documents, work, passport, entre otros términos clave. Los estudiantes recibieron dicho vocabulario de forma activa, construyendo un mapa mental bilingüe que organizó visualmente los conceptos y sus relaciones. Al concluir la fase, los alumnos se agruparon para realizar y exponer un mapa mental frente al grupo en inglés, lo que constituyó el primer ejercicio de

producción oral en lengua extranjera vinculado a un contenido de alta relevancia personal y comunitaria.

La respuesta del grupo resultó significativa: 24 de los 28 estudiantes manifestaron tener parientes directos viviendo en otro país, principalmente en los Estados Unidos y Canadá. Esta circunstancia convirtió el tema de la migración en un punto de partida genuinamente situado, tal como lo establece el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana al reconocer la comunidad y el territorio como fuentes legítimas de saberes (SEP, 2022). El hecho de que la mayoría del grupo tuviera una conexión personal directa con el fenómeno generó un clima de interés, disposición y autenticidad comunicativa desde el inicio del proyecto.

El elevado nivel de involucramiento observado durante esta primera fase puede interpretarse como un indicador de que el diseño del problema articulador respondía a una necesidad real del grupo. Elliott (1993), sostiene que la investigación-acción parte de situaciones problemáticas que emergen de la práctica cotidiana, y en este caso la experiencia migratoria familiar constituyó precisamente ese punto de partida empírico. Al presentar el problema en inglés y solicitar que los estudiantes construyeran y expusieran sus mapas mentales en ese idioma, se promovió simultáneamente la competencia comunicativa y la contextualización cultural del aprendizaje.

La participación oral, aunque inicial y vinculada al vocabulario recién aprendido, reveló una motivación auténtica. Los estudiantes no solo nombraban los conceptos en inglés, sino que los asociaban con experiencias propias: algunos mencionaban a sus padres, tíos o hermanos al señalar términos como *family*, *migration* o *work*. Esta conexión afectiva con el contenido lingüístico es un indicador de que el aprendizaje estaba siendo situado, no abstracto ni descontextualizado.

Desde la perspectiva de Morin (1999), esta fase operacionalizó el principio hologramático del pensamiento complejo: cada estudiante, al construir su mapa mental sobre la migración, no solo organizó vocabulario en inglés, sino que reflejó en sus conexiones conceptuales la totalidad de su experiencia familiar y comunitaria. El conocimiento no se fragmentó en listas de palabras desvinculadas, sino que se articuló en una red de significados que el propio estudiante habitaba emocionalmente. Morin (1999), argumenta que la educación tiene el deber de formar a los estudiantes en la capacidad de situar el conocimiento en su contexto y comprenderlo de manera integral, propósito que esta fase comenzó a cumplir al anclar el inglés en la experiencia migratoria concreta del estudiantado.

Por su parte, Lipman (1992), plantea que la comunidad de investigación se construye a partir de la curiosidad auténtica de los estudiantes y del diálogo genuino entre participantes. La exposición oral de los mapas mentales frente al grupo constituyó un primer ejercicio de ese diálogo: los estudiantes se escuchaban entre sí, reconocían experiencias compartidas y comenzaban a construir un espacio de investigación colectiva. El hecho de que la exposición se realizara en inglés, aunque con recursos lingüísticos todavía elementales, representó un ejercicio de riesgo comunicativo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como una dimensión de la creatividad: la disposición a comunicarse en la lengua extranjera aun cuando no se domina plenamente. Asimismo, este planteamiento inicial coincide con el principio de la NEM, que concibe el aprendizaje como un proceso situado en la realidad comunitaria del estudiante, donde el conocimiento escolar adquiere sentido al conectarse con los saberes y experiencias del entorno familiar y social (SEP, 2022).

Planteamiento y recuperación de lo que se sabe y lo que se desea saber (preguntas iniciales), lo que ayuda a formular con mayor claridad el problema (Recolectamos)

Durante esta fase del proyecto, el trabajo colectivo se orientó hacia la formulación de preguntas significativas sobre el fenómeno migratorio. En esta fase se abordaron contenidos relacionados con la importancia de las preguntas como herramienta de investigación y desarrollo del pensamiento en la clase de inglés, al reflexionar sobre la diferencia entre preguntas cerradas y preguntas abiertas, entre preguntas que confirman lo que ya se sabe y preguntas que generan nuevas búsquedas. A partir de esa discusión, el grupo construyó de manera colectiva una lista de preguntas en inglés sobre el tema migratorio, seleccionando aquellas que les resultaban más interesantes, pertinentes y desafiantes.

Las preguntas que el grupo consideró más relevantes abordaban aspectos como las motivaciones para emigrar, las condiciones de vida en el país de destino, el impacto de la separación familiar, las diferencias culturales entre México y Estados Unidos, y las posibilidades de comunicación a distancia. Algunas preguntas emergieron directamente de la experiencia personal de los estudiantes, como: *Why do families have to separate?* o *Can you still feel like a family when you live in different countries?* Este proceso de formulación colectiva generó un ambiente de indagación activa y motivó a los estudiantes a investigar más sobre el tema.

La capacidad de los estudiantes para formular preguntas genuinas sobre la emigración, muchas de ellas vinculadas a su propia historia familiar, revela que el diseño del proyecto logró activar lo que Lipman (1992), denomina la curiosidad auténtica como motor de la investigación. No se trató de responder a preguntas predefinidas por el docente, sino de construir colectivamente el horizonte de indagación del grupo.

Este desplazamiento del centro de la pregunta del docente al estudiante es uno de los cambios pedagógicos más significativos que la investigación-acción busca promover (Elliott, 1993).

El proceso evidenció también el principio de un desarrollo diagnóstico en el estudiante, sobre lo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), denominan metacognición: los estudiantes no solo formularon preguntas, sino que evaluaron su pertinencia, discutieron cuáles les parecían más interesantes y reflexionaron sobre qué querían realmente saber. Este ejercicio metacognitivo, realizado en parte en el idioma inglés, implicó el uso de estructuras interrogativas complejas y la movilización de vocabulario temático aprendido en la sesión anterior; ello evidencia la integración progresiva de la forma lingüística con el contenido significativo.

Desde el pensamiento complejo de Morin (2001), la fase de formulación de preguntas operacionaliza el principio dialógico: los estudiantes mantuvieron en tensión productiva nociones aparentemente contradictorias, como pertenencia e identidad cultural, distancia y cercanía familiar, emigración como oportunidad y como pérdida. Estas tensiones conceptuales, expresadas en inglés, constituyeron el andamiaje cognitivo sobre el cual se construiría el debate posterior. Morin (2001), argumenta que el pensamiento complejo requiere la capacidad de mantener unidas nociones contradictorias sin resolverlas artificialmente, y la lista de preguntas del grupo reflejó precisamente esa disposición intelectual.

En coherencia con los postulados de Lipman (1998), el ejercicio de formulación colectiva de preguntas promovió el pensamiento crítico, creativo y ético de manera simultánea. Los estudiantes no solo indagaban sobre hechos, sino que comenzaban a cuestionar valores, a explorar implicaciones morales de la migración y a desarrollar empatía hacia las personas que viven esa experiencia. Esta dimensión ética del pensamien-

to complejo, que Lipman (1998), considera inseparable del pensamiento crítico y creativo, emergió de manera espontánea en las preguntas formuladas por el grupo. La NEM, por su parte, reconoce la formulación de preguntas como una práctica central del aprendizaje situado, orientada a que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento (SEP, 2022), lo que esta fase concretó de manera efectiva.

Formación de equipos (Organizamos la experiencia)

La sesión estuvo dedicada a la organización del grupo para la actividad central del proyecto. Tras revisar colectivamente las preguntas formuladas en la sesión anterior, acordamos llevar a cabo un debate estructurado sobre el tema de la migración. Esta decisión fue tomada de manera participativa y respondió al interés del grupo por explorar las múltiples perspectivas que el tema suscitaba. Para organizar el debate, el grupo se dividió en dos equipos: uno que asumiría una posición a favor de la migración, argumentando sus beneficios y derechos asociados, y otro que sostendría una posición crítica o en contra, exponiendo sus riesgos, costos sociales y problemáticas. La formación de los equipos se realizó por acuerdo entre los propios estudiantes, quienes eligieron libremente a qué equipo incorporarse, considerando sus propias ideas y experiencias familiares sobre el tema. Una vez conformados los equipos, cada uno eligió a su representante o vocero principal para el debate, y comenzaron a organizarse internamente para distribuir los argumentos que cada integrante investigaría y prepararía para la siguiente sesión.

La fase de formación de equipos y organización para el debate constituyó un momento de alta relevancia. El hecho de que los propios estudiantes decidieran y se organizaran autónomamente en equipos representa una expresión concreta de la subcategoría de autoorganización

y autonomía estudiantil, uno de los indicadores clave del pensamiento complejo en el aula (Morin, 2001). Resulta significativo que varios alumnos eligieron deliberadamente defender una posición opuesta a su experiencia familiar directa: algunos estudiantes con familiares migrantes optaron por el equipo crítico de la migración, lo que implica un ejercicio metacognitivo de perspectiva y descentramiento que va más allá de la simple identificación emocional con el tema. Este tipo de ejercicio fortalece la capacidad de razonabilidad que Lipman (1992), sitúa en el centro de la comunidad de investigación. Por otro lado, la organización interna de cada equipo activó procesos de negociación, deliberación colectiva y toma de decisiones compartidas, competencias que la NEM (SEP, 2022), reconoce explícitamente como parte del desarrollo de la participación activa y ciudadana de los estudiantes.

La organización del grupo en equipos para el debate opera desde el principio recursivo de Morin (2001), según el cual causas y efectos se influyen mutuamente: el proceso de organizarse colectivamente transforma a los propios participantes, que a su vez transforman el proceso. En este sentido, la dinámica no fue lineal, sino recursiva: al organizarse para debatir, los estudiantes ya estaban debatiendo, deliberando y argumentando. Desde la perspectiva de Cruz Picón y Hernández Correa (2021), esta fase activó simultáneamente dimensiones críticas y creativas del pensamiento complejo: la criticidad, al requerir que cada equipo evaluara y seleccionara argumentos con criterios lógicos y éticos; y la creatividad, al demandar la generación de estrategias argumentativas originales para sostener una posición. La formación libre de equipos responde también al principio de interculturalidad crítica que la NEM (SEP, 2022), establece como eje transversal de la formación integral. Elliott (1993), señala que la investigación-acción permite observar con rigor los momentos de transición dentro de un ciclo pedagógico; esta fase constituyó precisamente uno de esos momentos de inflexión en que la diná-

mica grupal adquirió una nueva configuración orientada hacia la acción reflexiva y argumentada.

Definición de los productos parciales y de un producto final que permita una posible solución al problema

En la cuarta sesión se realizó el debate como producto parcial central del proyecto. Cada equipo presentó sus argumentos a través de su representante designado, quien expuso de manera organizada las ideas investigadas y preparadas previamente. El debate se desarrolló respetando turnos de intervención y reglas acordadas por el grupo: cada equipo tuvo tiempo para presentar sus argumentos principales, para refutar los planteamientos del equipo contrario y para ofrecer una conclusión. Los estudiantes que no actuaban como voceros principales también participaron añadiendo argumentos o ejemplos desde sus lugares. Un elemento destacado fue que varios alumnos incorporaron experiencias personales y familiares como evidencia en sus argumentos: algunos mencionaron las condiciones que llevaron a sus familiares a emigrar, las dificultades enfrentadas al cruzar la frontera o los beneficios económicos y educativos que la migración había traído a sus familias. El debate se condujo mayoritariamente en inglés, con intervenciones esporádicas en español cuando los alumnos necesitaban expresar ideas de mayor complejidad. Al final, cada alumno compartió brevemente su opinión personal sobre lo que había investigado y aprendido durante el proceso, cerrando así esta fase con una reflexión individual sobre el problema trabajado.

El debate representó el momento de mayor densidad cognitiva, lingüística y emocional de las primeras cuatro sesiones del proyecto. Los estudiantes pusieron en juego de manera simultánea habilidades lingüísticas en inglés, pensamiento argumentativo, capacidad de escu-

cha, tolerancia ante la discrepancia y conciencia de la complejidad del fenómeno migratorio. La incorporación de experiencias familiares como argumentos dentro del debate constituyó un momento de gran riqueza pedagógica: los alumnos no solo usaron el inglés para reproducir información, sino para construir y defender posiciones propias fundamentadas en vivencias reales, lo que representa una forma auténtica de apropiación del idioma como herramienta de expresión y participación social. Se observó también que los estudiantes desarrollaron durante el debate la capacidad de reconocer la validez de perspectivas distintas a la propia sin abandonar sus posiciones, evidenciando el desarrollo del pensamiento dialógico. La reflexión personal con que cada alumno cerró la sesión introdujo una dimensión metacognitiva que favoreció el cierre reflexivo de esta primera etapa del proyecto.

El debate, como producto parcial, operacionaliza de manera ejemplar los principios del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés. Desde Morin (2001) el principio dialógico (mantener unidas nociones contradictorias) se manifestó con claridad durante la actividad: los estudiantes sostuvieron posiciones opuestas sobre un mismo fenómeno sin caer en el reduccionismo de declarar una posición correcta y otra incorrecta, lo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como una de las expresiones más sofisticadas del pensamiento complejo. Lipman (1998), propone que el pensamiento complejo debe desarrollarse estimulando simultáneamente pensamiento crítico, creativo y ético; el debate activó estas tres dimensiones de manera integrada: el crítico al evaluar y refutar argumentos; el creativo al construir estrategias retóricas originales y el ético al reconocer los derechos y la dignidad de las personas en contextos de migración. La NEM (SEP, 2022) promueve la participación activa y el desarrollo de la conciencia crítica como ejes de la formación integral: el debate en inglés sobre migración constituyó un espacio concreto donde estos principios se tradujeron en práctica educativa real, situada y significativa.

Planificación o elaboración del Plan de Trabajo y número de sesiones destinadas para cada actividad

Dentro de la misma dinámica de las sesiones, la planificación del trabajo se fue construyendo de manera progresiva y participativa. Desde la primera sesión, el docente orientó al grupo sobre el propósito general del proyecto y las actividades que se desarrollarían, estableciendo un marco de trabajo compartido. En la segunda sesión, tras la generación de preguntas iniciales, el grupo identificó colectivamente qué información necesitaban investigar para poder sostener argumentos en el debate. En la tercera sesión, cada equipo organizó internamente la distribución de responsabilidades: qué argumentos investigaría cada integrante, qué fuentes consultarían y cómo presentarían sus hallazgos. Las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera: la primera correspondió a la presentación del problema y elaboración del mapa mental; la segunda a la generación de preguntas y recuperación de saberes; la tercera a la organización de equipos y planificación del debate y la cuarta a la realización del debate y reflexión sobre lo aprendido.

La planificación participativa que caracterizó estas primeras sesiones resultó coherente con los principios del aprendizaje basado en problemas, donde el plan de trabajo no se impone externamente, sino que se construye en respuesta a las necesidades y decisiones del propio grupo. Esto favoreció que los estudiantes desarrollaran gradualmente capacidades de autoorganización, toma de decisiones y gestión del tiempo, competencias que forman parte de la subcategoría de autonomía dentro del pensamiento complejo (Morin, 2001). La distribución de argumentos entre los miembros de cada equipo requirió que los estudiantes evaluaran qué aspectos del tema dominarían mejor o cuáles les resultaban más cercanos a su experiencia, activando así procesos de reflexión metacognitiva sobre sus propios conocimientos y posibilidades. La decisión fue

de no imponer un plan rígido desde el inicio, sino de ir construyendo la estructura del proyecto con los alumnos; responde a la lógica de la investigación-acción descrita por Elliott (1993), donde el docente ajusta progresivamente la intervención en función de lo observado en cada ciclo.

La organización progresiva del trabajo en estas primeras cuatro sesiones es coherente con el enfoque de la NEM (SEP, 2022) que concibe la planificación docente no como un guion rígido, sino como un proceso reflexivo y flexible orientado a las necesidades y realidades del grupo. Elliott (1993), argumenta que la investigación-acción permite al docente transformar su práctica mediante ciclos de reflexión, acción y evaluación, y la planificación emergente observada en estas sesiones refleja precisamente esa lógica cíclica y adaptativa. Desde Morin (2001), la capacidad de autoorganización estudiantil (evidenciada en la distribución interna de argumentos y roles dentro de cada equipo) opera como expresión del principio hologramático: cada pequeño grupo contiene la lógica del todo del proyecto. Lipman (1992), identifica la metodología como uno de los componentes del pensamiento complejo, entendiéndola como las estrategias sistemáticas que los estudiantes desarrollan para abordar problemas comunicativos; la elaboración del plan de trabajo informal de cada equipo es un ejemplo concreto de ese componente en acción.

Investigación documental o vivencial (Vivimos la experiencia)

El proyecto se desarrolló a través de una estrategia de carácter vivencial durante las sesiones cinco y seis. En un ajuste reflexivo a la planificación original (que contemplaba el análisis de anuncios publicitarios), se tomó la decisión de redirigir la actividad hacia materiales más directamente vinculados con la experiencia migratoria real de los estudiantes: testimonios en formato de video reel, tomados de la plataforma Ti-

kTok. Esta decisión respondió a la necesidad de mantener la coherencia temática del proyecto y de aprovechar un formato audiovisual que los estudiantes reconocen como parte de su cultura digital cotidiana.

Los videos seleccionados presentaban dos tipos de testimonios contrastantes. Por un lado, migrantes que narraban historias de éxito: personas que habían logrado establecerse en Estados Unidos, adquirir vivienda propia, acceder a mejores condiciones laborales y educativas y aprovechar las oportunidades que el país receptor les ofrecía. Por otro lado, se presentaron testimonios de migrantes que habían enfrentado consecuencias devastadoras en el proceso: pérdida de bienes materiales, separación familiar prolongada, experiencias traumáticas durante el cruce de la frontera e incluso la pérdida de seres queridos en el trayecto hacia una vida mejor. Los estudiantes vieron los videos en grupo, con pausas para comentar en inglés lo que observaban, y posteriormente llevaron a cabo un análisis colectivo de los contenidos, identificando argumentos, emociones, causas y consecuencias presentes en cada testimonio.

El uso de testimonios reales en formato TikTok generó una de las dinámicas más intensas y significativas del proyecto. La cercanía del formato digital con la vida cotidiana de los estudiantes eliminó la distancia que suele existir entre el material didáctico y la experiencia del alumno. Varios estudiantes reconocieron situaciones similares a las vividas por sus propios familiares, lo que activó de manera espontánea procesos de empatía, indignación, esperanza y reflexión crítica que difícilmente se hubieran generado con materiales convencionales. El contraste entre testimonios de éxito y de tragedia fue pedagógicamente poderoso: los alumnos no pudieron reducir el fenómeno migratorio a una sola narrativa, sino que debieron sostener simultáneamente la complejidad de sus múltiples realidades.

El ajuste en la planificación, pasar del análisis de anuncios publicitarios al análisis de testimonios vivenciales, constituyó también un momento de aprendizaje docente. Esta decisión respondió a la observación en tiempo real de que los anuncios publicitarios alejaban la discusión del núcleo emocional e investigativo del proyecto. La capacidad de reorientar la actividad en función de las necesidades del grupo es una expresión concreta del ciclo reflexivo que Elliott (1993), sitúa en el corazón de la investigación-acción. Analizar los videos en inglés implicó además un ejercicio lingüístico auténtico: describir emociones, formular hipótesis sobre las causas de los eventos narrados y debatir sobre la validez de los testimonios en lengua extranjera.

Desde la perspectiva de Morin (2001), el análisis de testimonios contrastantes activó con particular intensidad el principio dialógico, que consiste en mantener unidas nociones aparentemente contradictorias. Los estudiantes debieron procesar simultáneamente la migración como oportunidad y como riesgo, como decisión valiente y como tragedia, sin poder resolverla en una única respuesta simple. Esta capacidad de habitar la tensión sin resolverla artificialmente es, para Morin (2001), una de las competencias fundamentales del pensamiento complejo. El principio hologramático también estuvo presente: cada testimonio individual contenía, en miniatura, las dimensiones del fenómeno migratorio: económica, familiar, emocional, cultural y lingüística.

Para Lipman (1992), la comunidad de investigación se fortalece cuando los participantes confrontan evidencia real y diversa que desafía sus presuposiciones. Los videos de TikTok funcionaron como esa evidencia disruptiva: varios alumnos que habían construido una imagen idealizada de la migración a partir de la experiencia positiva de sus propios familiares se vieron interpelados por los testimonios de quienes lo habían perdido todo. Cruz Picón y Hernández Correa (2021), señalan que la inferencia y la evaluación (dos de las habilidades investigativas de la

criticidad) implican ir más allá de la información explícita para deducir significados, identificar sesgos y valorar la credibilidad de las fuentes. El análisis de testimonios de una plataforma de redes sociales activó precisamente estas habilidades, al requerir que los estudiantes evaluaran la autenticidad, el contexto y la representatividad de lo que observaban. La NEM (SEP, 2022), reconoce la dimensión ética y humana como eje transversal de la formación integral; los testimonios sobre pérdidas humanas en el camino migratorio colocaron al grupo frente a preguntas éticas de gran calado que el aprendizaje del inglés raramente aborda de forma tan directa y honesta.

Realización de ejercicios en libreta y libros, elaboración de productos parciales y del producto final que incluya una propuesta de solución al problema inicial (dos sesiones)

Las sesiones siete y ocho del proyecto estuvieron dedicadas a la consolidación de los aprendizajes construidos a lo largo del proceso y a la elaboración del producto final. En la séptima sesión, los estudiantes llevaron a cabo una entrevista en inglés a una persona con experiencia migratoria real y directa: una mujer de 27 años que emigró a California, Estados Unidos, a los cinco años de edad junto con sus padres y hermanos, cruzando con visa de manera documentada. Posteriormente, a los 26 años, contrajo matrimonio con una persona de nacionalidad argentina y actualmente reside en Argentina. La entrevista se realizó a través de una videollamada por WhatsApp, lo que convirtió este ejercicio en una experiencia de comunicación auténtica en lengua inglesa con un hablante real fuera del aula. Los estudiantes utilizaron como base las preguntas formuladas colectivamente en la segunda sesión del proyecto, adaptándolas al contexto de la entrevistada. Ella compartió su testimonio de manera abierta y detallada: describió los motivos de la migración familiar, las condiciones del proceso, las oportunidades que encontró en el país

receptor y la forma en que su identidad se fue construyendo entre culturas y países distintos. Desde su perspectiva, la experiencia migratoria fue positiva, lo que ofreció al grupo un contraste vivencial directo con los testimonios más adversos analizados en los videos de TikTok.

En la octava y última sesión del proyecto, los estudiantes presentaron un ensayo escrito sobre el tema de la migración, donde se contestaron de manera particular las preguntas planteadas al principio del proyecto. Este texto fue elaborado en primera instancia en español, como proceso de organización y reflexión personal tras la entrevista de la sesión anterior. Posteriormente, se les dio la oportunidad a los alumnos de utilizar en sus casas una herramienta de inteligencia artificial para traducirlo al inglés, lo que les permitió presentarlo de manera bilingüe en la última sesión. En el ensayo, cada estudiante narró los aprendizajes más significativos del proyecto, expresó su postura final sobre la migración y formuló sus conclusiones personales sobre el tema. Los resultados fueron diversos: la gran mayoría de los alumnos orientó sus conclusiones hacia la importancia de prepararse académica y profesionalmente para generar mejores oportunidades de vida en México, como alternativa a la migración. Solo dos estudiantes expresaron una conexión directa y personal con la posibilidad de emigrar, en ambos casos vinculada a la figura del padre, quien ya se encontraba preparando las condiciones para recibirlos en Estados Unidos.

Análisis y reflexión de lo sucedido en esta fase

La entrevista en inglés a través de videollamada constituyó uno de los momentos más significativos de todo el proyecto. Los estudiantes se encontraron ante una situación de comunicación real, con una interlocutora auténtica, en la que el inglés dejó de ser una asignatura escolar para convertirse en un instrumento concreto de conexión humana y de

investigación. El hecho de que las preguntas de la entrevista fueran las mismas formuladas por el grupo en la segunda sesión dotó al ejercicio de una coherencia investigativa que los propios alumnos pudieron reconocer: sus preguntas iniciales habían guiado todo el proceso y llegaron, finalmente, a ser respondidas por una persona real con experiencia directa. El testimonio positivo de la entrevistada generó en el grupo una reflexión matizada: lejos de simplificar el fenómeno migratorio hacia una narrativa de éxito, los estudiantes confrontaron este testimonio con los testimonios adversos previamente analizados, consolidando así su capacidad de sostener la complejidad sin resolverla en una sola dirección.

La elaboración del ensayo bilingüe reveló el nivel de apropiación conceptual y lingüística alcanzado por el grupo. El hecho de que la mayoría de los estudiantes optara en sus conclusiones por fortalecer sus oportunidades en México, y no por idealizar la migración como destino inevitable, indica que el proyecto logró desarrollar en los alumnos una perspectiva crítica y situada sobre el fenómeno. El uso de inteligencia artificial para la traducción del ensayo merece también una reflexión: lejos de constituir un atajo que eludiera el aprendizaje, representó una decisión metodológicamente coherente con el enfoque del proyecto, que privilegia el pensamiento, la reflexión y la expresión auténtica sobre la corrección formal aislada. Los dos estudiantes que expresaron vínculos personales con la posibilidad de migrar aportaron al cierre del proyecto una dimensión ética y afectiva que enriqueció la discusión final del grupo.

Vinculación con la teoría a partir de las categorías o subcategorías focalizadas en esta fase

La entrevista en inglés como instrumento de investigación vivencial dialoga directamente con el principio de contextualización de Morin (1999): el conocimiento situado en experiencias reales adquiere una comprensión integral que ningún texto escolar podría proporcionar. La entrevistada no era un personaje de un libro de texto ni un video editado con fines pedagógicos; era una persona real cuya trayectoria de vida abarcaba tres países y dos culturas, lo que convirtió el ejercicio en una experiencia de aprendizaje genuinamente complejo. Desde Lipman (1992), la entrevista operó como una extensión natural de la comunidad de investigación más allá de las fronteras físicas del aula: los estudiantes ejercieron su razonabilidad, su capacidad de escucha activa y su habilidad para formular preguntas pertinentes en una situación comunicativa auténtica.

El ensayo bilingüe como producto final responde a lo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como la dimensión del significado dentro del pensamiento complejo: los estudiantes no aprendieron inglés para superar una evaluación, sino para comunicar ideas propias, construidas a partir de una experiencia investigativa real, ante una comunidad de aprendizaje. La diversidad de posiciones expresadas en los ensayos —mayoría orientada hacia el fortalecimiento de oportunidades en México, minoría vinculada con planes migratorios de familiares concretos— es en sí misma una evidencia del Pensamiento Complejo: No hubo respuestas únicas ni uniformes, sino posiciones personales fundamentadas en procesos de análisis, reflexión y síntesis. La NEM (SEP, 2022) promueve la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su comunidad; el hecho de que la mayoría de los estudiantes orientara sus conclusiones hacia el desarrollo de oportunidades en

México constituye una respuesta formativa que va más allá de los objetivos estrictamente lingüísticos del proyecto, y que confirma el potencial transformador del enfoque pedagógico adoptado.

Evaluación y autoevaluación

La fase de evaluación y autoevaluación del proyecto se desarrolló mediante la aplicación del guion de entrevista semiestructurada a ocho actores clave del proceso educativo: dos docentes de inglés del programa PRONI (Docente de inglés 1 y Docente de inglés 2), la directora de la escuela (Directora), una docente frente a grupo (Docente frente a grupo 1), dos padres de familia (Padre de familia 1 y Madre de familia 1) y dos estudiantes de sexto grado (Estudiante 1 y Estudiante 2). Las entrevistas se llevaron a cabo durante las fases finales del proyecto, en la Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz” de Zacatecas capital, durante los meses de abril de 2025. El instrumento se diseñó con ocho preguntas orientadas a las subcategorías derivadas del pensamiento complejo: concepciones sobre el pensamiento complejo en la enseñanza del inglés, estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, obstáculos estructurales e institucionales, evidencias observadas de pensamiento complejo en el aula, intencionalidad pedagógica en la planeación, valoración institucional de dichas habilidades, propuestas de mejora e innovación, y necesidades de formación docente.

Los resultados de las entrevistas revelaron un panorama consistente y revelador. La gran mayoría de los actores entrevistados reconoció que sí es posible desarrollar habilidades de pensamiento complejo en la clase de inglés en primaria, aunque varios, especialmente la Docente frente a grupo 1, condicionaron esa posibilidad a la consolidación previa de bases lingüísticas. Los docentes señalaron que las estrategias para fomentar el pensamiento crítico y creativo son esporádicas y dependen

de la iniciativa personal, no de un sistema institucionalizado: debates, preguntas abiertas y proyectos creativos son los recursos más mencionados, pero se aplican sin intención pedagógica declarada. Los principales obstáculos identificados fueron la escasez de tiempo (de dos a tres horas semanales de inglés), la presión por cubrir el programa del PRONI y la falta de coordinación entre docentes. Como evidencias más significativas de ejercicio del pensamiento complejo, las personas entrevistadas coincidieron en señalar los momentos en que los contenidos se conectaron con la realidad local: el debate “Should we learn English?” y el proyecto “My Community” fueron referenciados por múltiples actores como las experiencias de mayor impacto. Las voces estudiantiles resultaron particularmente reveladoras: tanto el Estudiante 1 como el Estudiante 2 expresaron que los momentos en que la maestra les preguntaba qué pensaban eran los más significativos y motivadores de su experiencia de aprendizaje. Respecto a la formación docente, la totalidad de los docentes y directivos entrevistados reconoció no haber recibido formación específica en pensamiento complejo y consideró urgente una capacitación que les permita articular intencionalmente lo que algunos ya hacen de manera intuitiva.

Análisis y reflexión de lo sucedido en esta fase

Los datos recogidos a través de las entrevistas permiten una reflexión profunda sobre las tensiones y posibilidades que caracterizan el desarrollo del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en este contexto específico. Una primera tensión significativa emerge entre el reconocimiento discursivo del valor de las habilidades de pensamiento y su ausencia sistemática en la práctica cotidiana. La directora reconoce que el pensamiento crítico es una prioridad en el discurso institucional, pero admite que en la práctica pedagógica no se refleja sistemáticamente.

te y que las planeaciones se elaboran con frecuencia como requisito administrativo. Esta brecha entre discurso y práctica constituye uno de los hallazgos más relevantes de la fase evaluativa y señala un área crítica de intervención para proyectos futuros.

Una segunda tensión relevante se detecta entre dos concepciones pedagógicas que conviven en el claustro docente: la del Docente de inglés 2, quien considera que el pensamiento crítico solo es posible una vez que los estudiantes han consolidado las bases lingüísticas, y la de la Docente de inglés 1, quien reconoce que cuando permite a los alumnos opinar libremente, estos se muestran más motivados. Esta divergencia refleja la tensión entre una concepción secuencial del aprendizaje lingüístico, primero forma, después pensamiento, y una concepción integradora que asume que forma y pensamiento se desarrollan simultáneamente. La experiencia del proyecto sostuvo esta segunda postura: el debate en inglés, la entrevista por videollamada y el ensayo bilingüe demostraron que las y los estudiantes podían ejercer pensamiento complejo en la lengua extranjera aun sin dominar plenamente sus estructuras formales. La autoevaluación docente que emerge de las entrevistas revela también una conciencia creciente de lo que la Docente de inglés 1 denomina hacer las cosas de manera intuitiva: varios docentes reconocen que incorporan actividades de pensamiento sin intención pedagógica declarada, lo que apunta a la necesidad de convertir esa intuición en competencia reflexiva y sistemática.

Las voces de los padres de familia añaden una dimensión particularmente significativa a la reflexión evaluativa: ambos tutores, padre y madre de familia, expresaron con sus propias palabras, un deseo genuino de que sus hijos aprendan a pensar y no solo a memorizar. El Padre de familia 1 vincula el inglés con las expectativas migratorias familiares, su hermano reside en Chicago, lo que confirma la pertinencia del eje temático del proyecto, en tanto que la Madre de familia 1 reconoce sentir-

se excluida del proceso educativo en inglés por no dominar el idioma, señalando una necesidad de mayor vinculación familia-escuela que el proyecto podría haber atendido con mayor intencionalidad. El hecho de que el padre recordara que su hijo llegó emocionado a casa el día que hablaron de migración en clase es, en sí mismo, un indicador evaluativo de alto valor: evidencia que el aprendizaje trascendió las fronteras del aula y generó conversaciones familiares significativas, lo que la NEM (SEP, 2022), reconoce como uno de los propósitos centrales de una educación comunitaria y situada.

La subcategoría de las concepciones sobre el pensamiento complejo en la enseñanza del inglés, revelada por las entrevistas, dialoga directamente con la crítica que Morin (1999), formula al reduccionismo epistemológico: la creencia del Docente de inglés 2 de que primero deben consolidarse las bases lingüísticas antes de desarrollar el pensamiento complejo refleja precisamente la fragmentación del conocimiento que Morin (1999), denuncia, se trata de esa tendencia a reducir el aprendizaje del idioma a la suma de componentes aislados, vocabulario, gramática, fonética, sin reconocer que el lenguaje es, fundamentalmente, un fenómeno social, cultural y cognitivo que no puede comprenderse desde sus partes por separado. La experiencia del proyecto contradice empíricamente esa concepción: los estudiantes ejercieron pensamiento complejo en inglés desde la primera sesión, utilizando recursos lingüísticos elementales para expresar ideas genuinamente complejas sobre su experiencia familiar y comunitaria.

La subcategoría de las evidencias de pensamiento complejo en el aula se vincula de manera directa con lo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como las dimensiones de la criticidad y la creatividad. Cuando la Docente frente a grupo 1 recuerda que, al conectar el tema de “family members” con la migración zacatecana, varios alumnos mostraron profundidad emocional e intelectual sorprendente, descri-

be exactamente lo que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como la dimensión del significado del pensamiento complejo: el aprendizaje orientado hacia la construcción de sentido a partir de la experiencia vital del estudiante. Por su parte, el Estudiante 2 aporta una descripción auténtica de la creatividad cuando relata su proyecto “My Community”: “Fue como mezclar dos mundos”, una formulación que captura con precisión la dimensión hologramática del pensamiento complejo que Morin (1999), describe: la parte contiene al todo, la experiencia personal contiene la complejidad de una comunidad entera. La disposición del Estudiante 2 a “soñar en inglés” es, desde Cruz Picón y Hernández Correa (2021), una expresión de la máxima apropiación del idioma como herramienta de expresión personal genuina.

La subcategoría de obstáculos estructurales e institucionales, presente con fuerza en las entrevistas, encuentra resonancia en la crítica que Morin (1999), dirige a la educación que separa las disciplinas en compartimentos estancos sin permitir que los estudiantes comprendan las relaciones entre diferentes áreas del saber. La Docente frente a grupo 1 describe con precisión ese fenómeno al referirse a que cada docente trabaja en su “isla” sin comunicación pedagógica: en su materia aplica análisis de noticias, debates y preguntas socráticas, pero desconoce cómo articular esas estrategias con la clase de inglés. Esta fragmentación interinstitucional réplica en la organización escolar la misma fragmentación disciplinaria que Morin (1999), denuncia en el currículo. La propuesta que ella misma fórmula —trabajar inglés y Formación Cívica juntos sobre temas como identidad, comunidad y ciudadanía— operacionaliza exactamente el principio de interdisciplinariedad que tanto Morin (1999) como la NEM (SEP, 2022), postulan como condición para un aprendizaje integral y situado.

Finalmente, la subcategoría de formación docente y necesidades de capacitación cobra especial relevancia teórica desde Elliott (1993),

quien argumenta que la investigación-acción permite a los docentes transformar su práctica mediante ciclos sistemáticos de reflexión, acción y evaluación. El reconocimiento generalizado de que las habilidades de pensamiento complejo se practican de manera intuitiva sin intención pedagógica declarada; señala precisamente la necesidad de convertir esa práctica intuitiva en práctica reflexiva, este es el núcleo del proceso que Elliott (1993), describe. La directora plantea que el acompañamiento externo es clave para que los cambios sean sostenibles, demanda que en coincidencia con el planteamiento de Lipman (1992), sobre la necesidad de comunidades de investigación, no solo entre estudiantes, sino también entre docentes. Desde esta perspectiva, el presente proyecto no cierra un ciclo de investigación-acción, sino que abre uno nuevo: los datos de la fase evaluativa indican que el paso siguiente necesario es la formación docente intencionada en pensamiento complejo, que convierta las intuiciones pedagógicas valiosas de los profesores en competencias reflexivas sistemáticamente orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Aplicación de la técnica de la triangulación

Una vez completada la fase de evaluación, los datos provenientes de los tres instrumentos cualitativos; el diario reflexivo, el guion de observación y los guiones de entrevista semiestructurada, se sometieron a la técnica de la triangulación con el propósito de contrastar coincidencias y divergencias a lo largo de todo el proceso de intervención pedagógica. Este procedimiento metodológico responde a lo que Denzin (citado en Araneda Valdez, 2006), denomina triangulación de datos, consistente en el cruce de información proveniente de fuentes diversas para garantizar la solidez y veracidad del conocimiento generado. A continuación, se presentan en primer término las coincidencias identificadas mediante

el cruce de la información proveniente de los tres instrumentos en comentario y su interpretación, posteriormente se describen y analizan las divergencias detectadas y provenientes también del cruce de datos de los instrumentos ya indicados.

Coincidencia uno: desarrollo del principio sistémico/ contextualización del conocimiento

El diario reflexivo registra que desde la primera sesión los estudiantes de sexto grado conectaron el vocabulario de inglés sobre migración con sus propias historias familiares: 24 de 28 alumnos manifestaron tener parientes directos en el extranjero, principalmente en Estados Unidos. Esta vinculación entre contenido lingüístico y experiencia vital demostró que el conocimiento no puede comprenderse de manera aislada, sino siempre en relación con el contexto que lo genera (Morin, 1999). La construcción de mapas mentales bilingües y la exposición oral en inglés sobre el tema migratorio mostraron que los estudiantes organizaban el conocimiento de forma sistémica, estableciendo conexiones entre vocabulario, cultura, familia y comunidad de manera simultánea.

Durante las semanas dos y tres de la intervención, el guion de observación registró evidencias concretas de que los estudiantes situaban su aprendizaje lingüístico dentro de un sistema de relaciones más amplio. Al analizar los testimonios en formato de video reel de TikTok, los alumnos identificaron causas económicas, familiares y emocionales de la migración, sin reducir el fenómeno a una sola dimensión explicativa. La observación registró que los estudiantes formularon hipótesis sobre los contextos de los testimonios y establecieron conexiones entre las historias individuales y las dinámicas sociales más generales, lo que Morin (2011) identifica como el principio sistémico u organizativo, según el cual

el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y viceversa.

Los actores entrevistados confirmaron esta misma tendencia desde perspectivas complementarias. Cuando se conectó el tema de “family members” con la migración zacatecana, varios alumnos mostraron una profundidad emocional e intelectual sorprendente, como si el idioma adquiriera súbitamente sentido al anclarse en algo que les pertenecía. El padre de un alumno narró que su hijo llegó emocionado a casa el día que abordaron migración en clase. Una estudiante describió su proyecto “My Community” como “mezclar dos mundos”, una formulación que captura con precisión la naturaleza sistémica del aprendizaje cuando integra idioma, cultura y experiencia vital en una sola experiencia significativa.

Existe coherencia, coincidencia, entre las tres fuentes, indicando el desarrollo del principio sistémico del pensamiento complejo, donde el conocimiento se entiende en relación con su contexto (Morin, 2011). Los tres instrumentos confirman que anclar el aprendizaje del inglés en la experiencia migratoria concreta del estudiantado no solo incrementó la motivación, sino que activó formas de comprensión integral que la enseñanza fragmentada de vocabulario aislado no habría podido generar. Desde Cisterna Cabrera (2005), esta convergencia entre fuentes diversas: diario reflexivo, observación y entrevistas, fortalece la validez interna del hallazgo y permite afirmar con solidez que el diseño del proyecto activó el pensamiento sistémico como eje articulador del aprendizaje lingüístico.

Coincidencia dos: principio dialógico-mantenimiento de la complejidad sin reduccionismo

El diario reflexivo documenta que, durante el debate, producto parcial central del proyecto, los estudiantes sostuvieron posiciones

opuestas sobre un mismo fenómeno sin caer en el reduccionismo de declarar una posición correcta y otra incorrecta. Algunos alumnos con familiares migrantes optaron deliberadamente por el equipo crítico de la migración, ejerciendo un descentramiento cognitivo que les exigió argumentar desde una perspectiva distinta a la propia experiencia familiar. Al analizar los videos de TikTok, los estudiantes confrontaron testimonios de éxito y de tragedia migratoria, y debieron procesar de manera simultánea la migración como oportunidad y como riesgo, como decisión valiente y como pérdida. Esta capacidad de habitar la tensión sin resolverla artificialmente es, para Morin (2001), una de las competencias fundamentales del pensamiento complejo.

El guion de observación registró durante el debate que los estudiantes desarrollaron la capacidad de reconocer la validez de perspectivas distintas a la propia sin abandonar sus posiciones, evidenciando el desarrollo del pensamiento dialógico. Se observó y registró intervenciones en las que los alumnos no solo refutaban argumentos del equipo contrario, sino que reconocían la complejidad de ambas posiciones, incorporando matices que trascendían la lógica binaria de estar a favor o en contra. Este nivel de sofisticación argumentativa en lengua extranjera, aunque apoyada ocasionalmente en el español para ideas de mayor complejidad, constituyó una de las evidencias más concretas del desarrollo del pensamiento complejo durante la intervención.

Las entrevistas confirmaron el desarrollo del principio dialógico desde múltiples voces. Un estudiante recordó el debate como su actividad favorita: “Yo dije que sí [debíamos aprender inglés] porque tengo un tío en Los Ángeles. La maestra me preguntó por qué y tuve que pensar bien mi respuesta”. Esta narración evidencia que la dinámica dialógica lo obligó a fundamentar su posición con argumentos, no solo con identificación emocional. Una maestra señaló haber observado que cuando permite a los alumnos opinar libremente, se muestran más motivados

y recordó un debate previo sobre ¿"Should we learn English?" donde el grupo se activó notablemente. La maestra de sexto, por su parte, destacó la profundidad con que los alumnos abordaron dimensiones contradictorias del fenómeno migratorio cuando el tema se conectó con su realidad local.

Los tres instrumentos convergen en registrar que los estudiantes desarrollaron durante el proyecto la capacidad de sostener nociones contradictorias en tensión productiva, confirmando así el principio dialógico, que integra puntos de vista diferentes sin reducirlos a una única explicación (Morin, 2001). Ello constituye una de las expresiones más sofisticadas del pensamiento complejo según Cruz Picón y Hernández Correa (2021). Desde Flick (2007), la convergencia entre fuentes documentales, observacionales y testimoniales sobre este mismo fenómeno no solo refuerza la validez del hallazgo, sino que enriquece su comprensión al mostrar cómo el principio dialógico se manifestó en distintos momentos y modalidades del proyecto.

Divergencia uno: profundidad del pensamiento crítico-diferencia entre percepción docente y evidencia observada

El diario reflexivo registra la participación estudiantil de manera favorable, destacando la motivación auténtica, la conexión afectiva con el contenido y la disposición al riesgo comunicativo en inglés. Se describen momentos de alta densidad cognitiva durante el debate y la entrevista por videollamada, y se valora positivamente que los estudiantes utilizaron sus preguntas iniciales como guía de investigación a lo largo de todo el proyecto. Sin embargo, el propio diario reconoce que las intervenciones orales en inglés se apoyaron ocasionalmente en el español

para ideas de mayor complejidad, lo que matiza la profundidad del pensamiento crítico ejercido exclusivamente en la lengua extranjera.

El guion de observación ofrece un registro más objetivo y en algunos aspectos más crítico. Si bien confirma evidencias de pensamiento complejo en las subcategorías de contextualización, autonomía y creatividad, la observadora registró también que la participación activa en el debate fue desigual: hubo estudiantes que permanecieron en un rol más pasivo, añadiendo argumentos desde sus lugares, pero sin ejercer el nivel de elaboración crítica que se observó en los voceros de cada equipo. Asimismo, el análisis de los videos de TikTok mostró que, aún y cuando los alumnos identificaron emociones y causas evidentes en los testimonios, la evaluación de la credibilidad y representatividad de las fuentes —dimensiones propias de la criticidad según Cruz Picón y Hernández Correa (2021)— se desarrolló sin alcanzar la profundidad que el diseño del proyecto aspiraba.

Las entrevistas revelan una divergencia significativa entre la percepción de los docentes y la de los propios estudiantes respecto a la profundidad del pensamiento crítico. Los docentes PRONI, especialmente una de las docentes, valoraron positivamente los momentos de producción libre y debate, considerándolos evidencias de pensamiento complejo. Sin embargo, un profesor expresó dudas sobre si es posible desarrollar pensamiento crítico genuino en inglés con niños de primaria, señalando que primero deben consolidarse las bases lingüísticas. Desde la voz estudiantil, un alumno señaló como principal obstáculo no tener suficiente vocabulario para expresar lo que piensan en inglés: “A veces sé qué quiero decir, pero no encuentro las palabras”. Esta limitación lingüística operó como un techo real para la expresión del pensamiento crítico en la lengua extranjera, tensión que el diario reflexivo no registró con igual claridad.

La divergencia sugiere que puede producirse una sobrevaloración del nivel de pensamiento complejo del alumnado. Según Mathison (1988), las divergencias en la aplicación de la técnica de la triangulación no invalida los resultados, sino que abre nuevas preguntas y profundiza el análisis. En este caso, la divergencia entre el registro favorable del diario reflexivo, las observaciones más matizadas del guion de observación y las limitaciones lingüísticas señaladas por los estudiantes en las entrevistas indica que el desarrollo del pensamiento complejo en inglés fue real pero desigual: más profundo en los momentos de mayor andamiaje contextual y menos visible cuando los estudiantes enfrentaban la barrera del vocabulario disponible. Esta tensión no invalida los logros del proyecto, sino que orienta el diseño de intervenciones futuras hacia la necesidad de equilibrar el desarrollo del pensamiento con el desarrollo del repertorio léxico que lo hace expresable en la lengua extranjera.

Divergencia dos: intencionalidad pedagógica-diferencia entre práctica intuitiva y práctica reflexiva declarada

El diario reflexivo documenta una práctica docente que integra intencionalmente el pensamiento complejo en cada fase del proyecto: la selección del problema articulador, el diseño del debate, la elección de los testimonios de TikTok y la entrevista por videollamada respondieron a decisiones pedagógicas conscientes orientadas a desarrollar las subcategorías del pensamiento complejo previamente definidas. El ajuste en la planificación —pasar del análisis de anuncios publicitarios al análisis de testimonios vivenciales— se registra en el diario como una decisión reflexiva tomada en tiempo real a partir de la observación del grupo, lo que Elliott (1993), identifica como el núcleo del ciclo de investigación-acción.

El guion de observación confirma que durante las sesiones observadas las actividades generaron evidencias concretas de pensamiento complejo en las subcategorías de contextualización, autonomía y creatividad. Sin embargo, se registraron momentos en que la dinámica de la clase respondió más a la inercia del grupo que a una conducción docente explícitamente orientada al desarrollo del pensamiento: algunas transiciones entre actividades carecieron de instrucciones metacognitivas que ayudaran a los estudiantes a identificar qué estaban aprendiendo y por qué. Esto sugiere que la intencionalidad pedagógica, aunque presente en el diseño, no siempre se tradujo en andamiajes explícitos visibles durante la implementación.

Las entrevistas a los docentes revelan la divergencia más significativa de toda la triangulación: mientras el diario reflexivo describe una práctica intencionalmente orientada al pensamiento complejo, los docentes titulares reconocen que sus propias planeaciones no contemplan explícitamente el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo. Una maestra admitió que agrega actividades de producción libre sin intención pedagógica declarada, y un profesor señaló que las planeaciones del PRONI se elaboran más como requisito administrativo que como herramienta pedagógica genuina. La directora de la primaria reconoció que las planeaciones de la escuela se elaboran frecuentemente como requisito y no siempre reflejan intencionalidad pedagógica hacia las habilidades de pensamiento complejo. Esta divergencia entre la práctica reflexiva documentada en el diario y la práctica intuitiva que los demás docentes reconocen como norma institucional señala un límite real de la sostenibilidad del proyecto más allá de la intervención puntual.

Desde Mathison (1988), esta divergencia no invalida los resultados del proyecto, sino que los sitúa en su justa dimensión: los logros observados en pensamiento complejo fueron posibles gracias a una intencionalidad pedagógica que no es todavía el estándar institucional. Para

Denzin (1978), la triangulación de datos busca precisamente visibilizar estas tensiones entre lo que ocurre en intervenciones específicas y lo que acontece como práctica cotidiana. La divergencia orienta hacia una propuesta de mejora concreta: la formación docente en pensamiento complejo como condición necesaria para que la práctica intuitiva se convierta en práctica reflexiva sistematizada, tal como lo demanda Elliott (1993), en el modelo de investigación-acción y como lo solicitan explícitamente los propios docentes entrevistados.

Valor metodológico de la triangulación

El ejercicio de triangulación realizado entre los instrumentos utilizados para la recogida y análisis de la información, en el marco de esta investigación cualitativa: el diario reflexivo, el guion de observación y los guiones de entrevista, permite afirmar que el proyecto de intervención pedagógica desarrolló de manera verificable el pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en el contexto de la Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz” de Zacatecas capital. Las dos coincidencias identificadas, el principio sistémico y el principio dialógico, confirman que el diseño del proyecto y su implementación lograron generar condiciones pedagógicas para que los estudiantes comprendieran el conocimiento lingüístico en relación con su contexto vital y sostuvieran nociones contradictorias sin resolverlas artificialmente. Las dos divergencias detectadas: la profundidad desigual del pensamiento crítico y la brecha entre intencionalidad declarada y práctica institucional cotidiana, no invalidan estos hallazgos, sino que los enriquecen, abriendo líneas de mejora precisas para intervenciones futuras (Mathison, 1988).

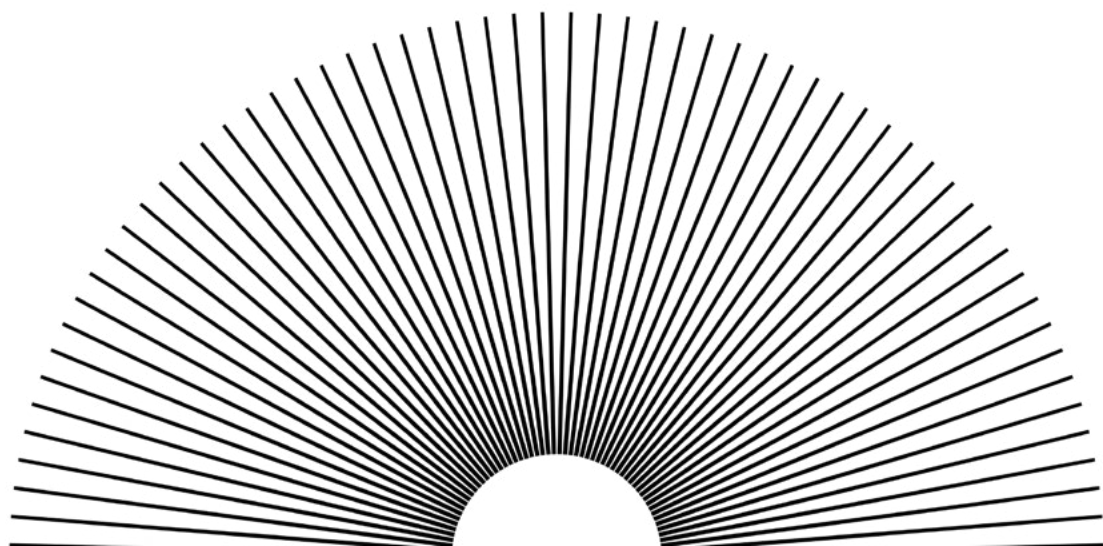
En coherencia con lo que señalan Flick (2007) y Cisterna Cabrera (2005), la triangulación no buscó únicamente confirmación de hipótesis previas, sino comprensión profunda del fenómeno educativo en su

complejidad real. Los datos divergentes resultaron tan valiosos como los convergentes: permitieron identificar los límites reales del proyecto, distinguir entre logros individuales y transformaciones institucionales, y formular propuestas de mejora fundamentadas en evidencia empírica. Desde Denzin (1978), el cruce de fuentes diversas; documental, observacional y testimonial, garantiza la consistencia metodológica del estudio y eleva sus hallazgos al rango de conocimiento pedagógico sólidamente fundamentado.

Capítulo

3

Conclusiones



La pregunta que no se aprende de memoria

El presente proyecto se propuso indagar si la integración del pensamiento complejo como enfoque pedagógico puede transformar la enseñanza del inglés en educación primaria, de modo que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas situadas, pensamiento crítico y creativo, y comprensión integral del idioma como fenómeno social y cultural. Los resultados obtenidos a lo largo de las ocho sesiones de intervención, analizados mediante la triangulación de tres instrumentos cualitativos, permiten responder afirmativamente a esa pregunta: sí es posible desarrollar pensamiento complejo en la clase de inglés en educación primaria, y ese desarrollo no requiere esperar a que los estudiantes dominen las estructuras formales de la lengua. La evidencia recogida en el grupo de sexto grado de la Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz” demostró que los principios sistémicos, dialógico, hologramático y recursivo del pensamiento complejo (Morin, 2001), pueden operacionalizarse desde las primeras sesiones de un proyecto ABP, siempre que el problema articulador esté genuinamente enraizado en la experiencia vital del estudiantado.

El propósito específico de la intervención: diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas que articulara la experiencia migratoria del contexto zacatecano con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se cumplió en sus aspectos centrales. Los estudiantes usaron el inglés no para repetir listas de vocabulario ni para reproducir diálogos descontextualizados, sino para construir mapas mentales sobre su propia realidad familiar, formular preguntas genuinas sobre el fenómeno migratorio, argumentar posiciones en un debate estructurado, analizar testimonios reales en formato digital, entrevistar en tiempo real a una persona con experiencia migratoria transnacional y elaborar un ensayo bilingüe que

synetizó sus aprendizajes. Este recorrido didáctico respondió a lo que Morin (1999), desde su enfoque del pensamiento complejo, exige de la educación: formar en la capacidad de “situar el conocimiento en su contexto, comprenderlo de manera integral y hacer frente a lo desconocido” (p. 34).

Cuatro preguntas que guiaron la indagación

Más allá de la respuesta afirmativa a la pregunta general, conviene responder de manera puntual a las cuatro dimensiones específicas que orientaron la indagación, formuladas al inicio de la investigación a partir de los supuestos derivados de Lipman (1998) y de Cruz Picón y Hernández Correa (2021). El proyecto se preguntó en qué medida las y los estudiantes podían analizar estructuras lingüísticas, experimentar libertad para usar creativamente el lenguaje, autoorganizarse en trabajos colaborativos y emplear el inglés como herramienta crítica para deconstruir su realidad social. La evidencia recogida a lo largo de las ocho sesiones, triangulada entre el diario reflexivo, el guion de observación y las entrevistas semiestructuradas, permite responder a cada una de ellas.

Respecto a la capacidad de *analizar estructuras lingüísticas*, los estudiantes demostraron un desarrollo real, aunque mediado por el andamiaje contextual. La construcción de mapas mentales bilingües, la formulación de preguntas en inglés mediante estructuras interrogativas complejas (*Why do families have to separate? Can you still feel like a family when you live in different countries?*) y la adaptación de esas preguntas al contexto de la entrevistada evidenciaron que el análisis de la forma lingüística no se produjo de manera aislada, sino al servicio de la comunicación de ideas significativas. No obstante, la triangulación reveló que este análisis fue desigual: más profundo cuando el contenido estaba afectivamente anclado y limitado, en ocasiones, por la disponibilidad de vo-

cabulario, tal como lo expresó un estudiante al señalar que a veces sabía qué quería decir, pero no encontraba las palabras. El análisis lingüístico, por tanto, se desarrolló de forma incipiente pero genuina, integrado al uso y no separado de él.

En cuanto a la *libertad para usar creativamente el lenguaje*, la respuesta es claramente afirmativa. Desde la exposición inicial de los mapas mentales hasta la elaboración del ensayo bilingüe final, las y los estudiantes asumieron el riesgo comunicativo de expresarse en inglés aun sin dominar plenamente la lengua, disposición que Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican como una dimensión central de la creatividad. La incorporación espontánea de experiencias familiares como argumentos en el debate, la generación de estrategias argumentativas propias y la apropiación del idioma como medio de expresión personal, sintetizada en la formulación de una estudiante que describió su proyecto como mezclar dos mundos, confirman que el aula ofreció condiciones reales para la creatividad lingüística, superando la reproducción mecánica de modelos preestablecidos que caracterizaba la situación diagnosticada.

Sobre la capacidad de *autoorganizarse en trabajos colaborativos*, el proyecto documentó avances significativos. La formación libre de equipos para el debate, la distribución interna de argumentos y responsabilidades, la elección de voceros y la planificación progresiva del trabajo constituyeron expresiones concretas de la autonomía estudiantil que Morin (2001), vincula con el principio hologramático, según el cual cada pequeño grupo contiene la lógica del todo. Resulta especialmente revelador que varios estudiantes optaran deliberadamente por defender posiciones opuestas a su experiencia familiar, ejerciendo un descentramiento cognitivo que fortaleció la razonabilidad que Lipman (1992), sitúa en el centro de la comunidad de investigación. La autoorganización, que en la fase diagnóstica aparecía como una capacidad mínimamente desa-

rollada y fuente de temor docente a perder el control, se reveló viable y productiva cuando se ofrecieron condiciones pedagógicas adecuadas.

Finalmente, en relación con el uso del *inglés como herramienta crítica para deconstruir su realidad social*, el hallazgo es quizá el más contundente. Al analizar testimonios reales de migración, confrontar narrativas de éxito y de tragedia, entrevistar a una persona con experiencia migratoria transnacional y posicionarse por escrito sobre el fenómeno, las y los estudiantes utilizaron el inglés no como fin en sí mismo, sino como instrumento para comprender críticamente su propio contexto. La evidencia más sólida de esta deconstrucción crítica reside en las conclusiones de los ensayos finales: la mayoría del estudiantado, lejos de idealizar la migración como destino inevitable, orientó sus reflexiones hacia el fortalecimiento de oportunidades en México, mientras que solo dos estudiantes manifestaron un vínculo personal directo con planes migratorios familiares. Esta diversidad de posiciones fundamentadas demuestra que los estudiantes deconstruyeron la realidad migratoria con criterio propio, tal como lo plantean Cruz Picón y Hernández Correa (2021), trascendiendo los objetivos estrictamente lingüísticos del proyecto y conectando con el horizonte formativo que la Nueva Escuela Mexicana persigue (SEP, 2022).

Tres hallazgos que sostienen la apuesta

Los hallazgos más relevantes del estudio pueden sintetizarse en torno a tres ejes. El primero concierne al vínculo entre contextualización y motivación: anclar el aprendizaje del inglés en la experiencia migratoria concreta del estudiantado generó una motivación auténtica que ningún material didáctico convencional habría podido producir. El hecho de que 24 de 28 estudiantes tuvieran familiares en el extranjero convirtió el fenómeno migratorio en contenido genuinamente significativo, veri-

ficando empíricamente el principio sistémico de Morin (2011), según el cual el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y viceversa. El aprendizaje no se fragmentó; se tejó.

El segundo eje de hallazgos refiere al desarrollo verificado del pensamiento dialógico como expresión del pensamiento complejo. Los tres instrumentos cualitativos convergieron en registrar que los estudiantes desarrollaron la capacidad de sostener nociones contradictorias; la migración como oportunidad y como riesgo, como decisión valiente y como pérdida, sin resolverlas artificialmente en una única respuesta correcta. Esta capacidad, que Morin (2001), sitúa en el corazón del pensamiento complejo, se evidenció con particular nitidez durante el debate y el análisis de testimonios de TikTok, y fue confirmada desde múltiples voces por los actores entrevistados. Cruz Picón y Hernández Correa (2021), identifican este ejercicio como una de las expresiones más sofisticadas del pensamiento complejo, y el proyecto logró generar con estudiantes de primaria en lengua extranjera.

El tercer eje de hallazgos corresponde a la tensión entre intencionalidad pedagógica y práctica institucional cotidiana. La divergencia más significativa detectada en la triangulación fue la brecha entre la práctica reflexiva y deliberada documentada en el diario y la práctica intuitiva que los demás docentes reconocen como norma institucional. Esta brecha no invalida los logros del proyecto, pero los sitúa en su justa dimensión: los resultados obtenidos dependieron de una intencionalidad pedagógica que no es aún el estándar de la institución, lo que interpela directamente la sostenibilidad de la propuesta más allá de la intervención puntual.

Las aportaciones del presente proyecto se despliegan en tres planos interrelacionados. En el plano de la intervención pedagógica, el estudio ofrece una secuencia didáctica verificada que demuestra la viabilidad de

integrar el pensamiento complejo en la enseñanza del inglés en primaria a través del ABP. El diseño del problema articulador, centrado en la experiencia migratoria zacatecana, constituye un modelo transferible a otros contextos donde existan fenómenos sociales de alta relevancia para el estudiantado: comunidades con vínculos migratorios, contextos interculturales, realidades de bilingüismo familiar o de movilidad social. La secuencia demostró que es posible trabajar simultáneamente competencia comunicativa en inglés y pensamiento complejo desde las primeras fases del proyecto, contradiciendo la concepción secuencial que supone que primero debe dominarse la forma lingüística para después desarrollar el pensamiento.

En el plano de la docencia reflexiva y en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, el proyecto aporta un ejemplo concreto de investigación-acción que cumple los ciclos de reflexión, acción y evaluación que Elliott (1993), describe como condición para la transformación pedagógica genuina. El ajuste reflexivo de la planificación, pasar del análisis de anuncios publicitarios al análisis de testimonios vivenciales de TikTok, ilustra cómo la observación sistemática de la práctica permite al docente tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica y no en supuestos previos. Este tipo de docencia reflexiva es precisamente lo que la NEM (SEP, 2022), demanda cuando concibe al maestro como agente de transformación social capaz de intervenir críticamente en su propia práctica. En este sentido, el proyecto no solo transformó el aprendizaje de los estudiantes, sino que modeló un modo de ejercer la docencia orientado por principios investigativos.

En el plano de la literatura sobre pensamiento complejo y enseñanza de lenguas extranjeras, el estudio aporta evidencia empírica en un campo donde predominan los desarrollos teóricos por encima de las verificaciones en aula. Los trabajos de Morin (1999, 2001, 2011) y de Cruz Picón y Hernández Correa (2021), sobre pensamiento complejo en educa-

ción suelen ubicarse en el nivel de la propuesta conceptual; el presente proyecto traslada esos principios al terreno de la práctica documentada con instrumentos cualitativos rigurosos, en un contexto de educación pública mexicana con características sociodemográficas específicas. Esta operacionalización empírica de los principios del pensamiento complejo en la clase de inglés de primaria constituye una contribución que puede orientar futuras investigaciones e intervenciones en contextos análogos.

Lo que el proyecto confirma, lo que aún queda abierto

El presente estudio tiene implicaciones de orden teórico. La primera y más significativa es la refutación empírica de la concepción secuencial del aprendizaje lingüístico, según la cual el pensamiento complejo solo puede desarrollarse una vez que los estudiantes han consolidado las bases formales de la lengua extranjera. Esta posición, sostenida por un profesor y compartida implícitamente por varios docentes, reproduce el reduccionismo epistemológico que Morin (1999), denuncia: reduce el aprendizaje del idioma a la suma de sus componentes formales sin reconocer que el lenguaje es un fenómeno social, cultural y cognitivo que se comprende en uso y en contexto, no a través de sus partes por separado. El proyecto demostró que los principios del pensamiento complejo pueden desarrollarse con recursos lingüísticos elementales, siempre que el contenido sea genuinamente significativo para el estudiante.

Una segunda implicación teórica concierne a la relación entre el modelo de comunidad de investigación de Lipman (1992) y la enseñanza de lenguas extranjeras. Lipman desarrolló su propuesta para la enseñanza de filosofía, y la literatura ha explorado sus aplicaciones en diversas disciplinas; sin embargo, su pertinencia para la clase de inglés en

primaria había sido escasamente documentada. Este estudio muestra que los principios de la comunidad de investigación, diálogo genuino, curiosidad auténtica, pensamiento crítico sistemático, respeto mutuo, son no solo transferibles sino especialmente potentes en el contexto de una lengua extranjera, donde el riesgo comunicativo y la disposición a la incertidumbre son condiciones estructurales del aprendizaje. La lengua extranjera, leída desde Lipman (1992), no es solo un objeto de estudio, sino un medio de investigación colectiva.

En el terreno práctico, el proyecto tiene implicaciones directas para el diseño de situaciones de aprendizaje en la clase de inglés. La selección de un problema articulador genuinamente vinculado a la vida del estudiantado emerge como condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo del pensamiento complejo en lengua extranjera. El fenómeno migratorio en el contexto zacatecano demostró tener una potencia pedagógica excepcional precisamente porque no era un tema externo al grupo, sino una realidad que el propio estudiantado habitaba emocionalmente. Esta lección es transferible: docentes de inglés en otros contextos pueden identificar fenómenos análogos, realidades de bilingüismo comunitario, experiencias de diversidad cultural, dinámicas de movilidad social que funcionen como ancla para un aprendizaje lingüístico situado y complejo.

Asimismo, el estudio tiene implicaciones prácticas para la formación docente. La totalidad de los docentes entrevistados reconoció no haber recibido formación específica en pensamiento complejo y demandó explícitamente una capacitación que les permita convertir sus intuiciones pedagógicas en práctica reflexiva sistematizada. Esta demanda señala una brecha formativa que los programas de actualización docente, incluyendo los que operan en el marco del PRONI y de la NEM (2022), deben atender con urgencia. La formación no puede limitarse a la transmisión de marcos teóricos; debe incluir el acompañamiento en el diseño

de situaciones de aprendizaje concretas, la observación entre pares y la reflexión sobre la propia práctica, siguiendo la lógica de la investigación-acción que Elliott (1993), describe.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio aporta evidencia sobre la pertinencia de combinar el diario reflexivo docente, el guion de observación y la entrevista semiestructurada como conjunto instrumental para investigar el desarrollo del pensamiento complejo en el aula. Cada instrumento capturó dimensiones del fenómeno que los otros no podían registrar con igual precisión: el diario reflexivo documentó la intencionalidad pedagógica y el proceso de toma de decisiones del docente; el guion de observación ofreció un registro granular e independiente de la dinámica del aula; y las entrevistas aportaron las voces de múltiples actores: docentes, directivos, padres y estudiantes, cuya convergencia y divergencia enriqueció la comprensión del fenómeno. La triangulación de estas tres fuentes, siguiendo los lineamientos de Denzin (1978) y Cisterna Cabrera (2005), no solo garantizó la consistencia del estudio, sino que produjo hallazgos que ningún instrumento aislado habría podido generar.

La incorporación del análisis teórico dirigido (Kibiswa, 2019), como técnica de organización de los datos a partir de subcategorías previamente definidas desde el pensamiento complejo resultó metodológicamente pertinente: permitió mantener la coherencia entre el marco teórico y el análisis empírico sin sacrificar la apertura a hallazgos emergentes. Esta articulación entre categorías deductivas e inductivas es un aporte metodológico que puede orientar investigaciones similares en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Los hallazgos del presente estudio, así como sus límites y las preguntas que ha generado, orientan varias recomendaciones para investigaciones futuras. La primera se deriva del vacío más evidente detecta-

do en el proceso: la ausencia de un programa sistemático de formación docente en pensamiento complejo como condición de sostenibilidad del proyecto. Una investigación futura podría diseñar e implementar un programa de acompañamiento pedagógico dirigido a los docentes de inglés del PRONI, orientado a convertir la práctica intuitiva que varios ya realizan en práctica reflexiva deliberada, y evaluar su impacto en la calidad del pensamiento complejo desarrollado por los estudiantes a lo largo de ciclos más extensos. Lipman (1992), sostiene que las comunidades de investigación no son exclusivas del aula de los estudiantes; los colectivos docentes también pueden y deben constituirse como comunidades de investigación sobre su propia práctica.

Una segunda recomendación se desprende de la divergencia detectada entre la profundidad del pensamiento crítico observada y la limitación del repertorio léxico disponible para expresarlo en inglés. Una investigación futura podría explorar esta relación mediante instrumentos que permitan a los estudiantes expresar su pensamiento en su lengua materna y en inglés simultáneamente, comparando la complejidad cognitiva de ambas producciones. Esta pregunta tiene implicaciones directas para el diseño de andamiajes léxicos en clases de inglés orientadas al pensamiento complejo.

Una tercera recomendación apunta hacia la vinculación familia-escuela como dimensión escasamente desarrollada en el presente proyecto. Una madre expresó sentirse excluida del proceso educativo en inglés por no dominar el idioma, señalando una necesidad de mayor participación familiar que el proyecto no pudo atender con suficiente intencionalidad. Futuras investigaciones podrían explorar estrategias de inclusión de las familias en proyectos de inglés orientados al pensamiento complejo, particularmente en contextos migratorios donde el bilingüismo familiar y la comunicación transnacional constituyen recursos pedagógicos de alto valor que la escuela raramente aprovecha.

Finalmente, el proyecto abre una pregunta que no estaba planteada en su diseño original y que merece investigación específica: ¿qué ocurre con el desarrollo del pensamiento complejo en inglés cuando el proyecto se extiende más allá de cuatro semanas y cuando el mismo grupo de docentes lo implementa de manera autónoma? La intervención demostró la viabilidad del enfoque, pero no su sostenibilidad institucional a largo plazo. Responder esta pregunta requeriría un diseño longitudinal que acompañe a los docentes a lo largo de al menos un ciclo escolar completo, evaluando si la práctica reflexiva se consolida, se transforma o se diluye en la cotidianidad institucional. En este sentido, como señala Elliott (1993), la investigación-acción no concluye; cada ciclo abre el siguiente, y la pregunta que este estudio deja abierta es, precisamente, la pregunta que el próximo ciclo se deberá intentar responder.

Al cerrar este recorrido, conviene volver la mirada hacia los dos elementos que, desde el inicio, dieron sustento a la investigación: el contexto y el problema. Lo que en un primer momento se presentó como un conjunto de carencias por grupos numerosos, tiempo reducido para la enseñanza del inglés, equipamiento tecnológico obsoleto, materiales descontextualizados y escasa exposición al idioma fuera del aula que se reveló, a la luz del proceso, no solo como un límite, sino también como una condición generadora de sentido. El contexto de la Escuela Primaria “Profr. Salvador Varela Reséndiz”, atravesado por la intensa experiencia migratoria zacatecana, dejó de ser un telón de fondo para convertirse en el corazón mismo de la propuesta pedagógica. El hecho de que la mayoría del estudiantado tuviera familiares en el extranjero transformó una realidad social dolorosa en un contenido genuinamente significativo, confirmando que el conocimiento, tal como lo plantea Morin (1999), solo adquiere densidad cuando se sitúa en el contexto de quien aprende. En este sentido, el contexto no fue un obstáculo que sortear, sino el suelo fértil desde el cual el aprendizaje del inglés pudo enraizarse en la vida concreta de las y los estudiantes.

El problema, por su parte, también reveló su valor formativo más allá de su formulación inicial. La ausencia o el desarrollo insuficiente del pensamiento complejo en la enseñanza del inglés, identificada durante la fase diagnóstica, no era un fenómeno aislado ni accidental, sino el resultado de múltiples factores estructurales, institucionales, culturales y pedagógicos entrelazados a lo largo de la historia de la escuela y del propio Programa Nacional de Inglés. Reconocer esta complejidad permitió comprender que el problema no se resolvía con la mera incorporación de técnicas novedosas, sino con una transformación de la intencionalidad pedagógica que asumiera el desarrollo de las habilidades de pensamiento como un propósito equivalente, e incluso prioritario, respecto a los objetivos lingüísticos. Así, el problema dejó de ser una falla por corregir para convertirse en una oportunidad de repensar el sentido mismo de la enseñanza del idioma. La articulación entre un contexto vital significativo y un problema pedagógicamente fértil constituyó, en definitiva, el aporte más profundo de esta investigación: la confirmación de que enseñar inglés desde el pensamiento complejo es posible cuando la escuela se atreve a mirar su propia realidad y afronta con interés y responsabilidad sus carencias y sus saberes, como el punto de partida legítimo de todo aprendizaje (SEP, 2022).

Al concluir este recorrido, vuelvo la mirada a la convicción que dio origen a la investigación: la certeza, forjada en doce años de experiencia docente, de que las y los estudiantes merecen transformarse en pensadores activos y no en repetidores de estructuras vacías. Lo que comenzó como una preocupación pedagógica frente a niños que memorizaban vocabulario para olvidarlo días después, encontró en el pensamiento complejo un horizonte y en la experiencia migratoria zacatecana un suelo fértil. El aula de sexto “A” dejó de ser un espacio donde el inglés se aprobaba para convertirse, durante ocho sesiones, en una comunidad de investigación donde el idioma sirvió para nombrar, comprender y cuestionar la propia vida.

Estos resultados se conectan con los antecedentes que enmarcaron el estudio que Laadjal (2024) y Ramírez-Montoya et al. (2022), habían planteado, sobre todo en teoría y en niveles superiores, que el pensamiento complejo puede trabajarse y medirse en la clase de idiomas; este proyecto lo confirma con evidencia concreta en primaria. Asimismo, los hallazgos respaldan lo que Narváez Pérez (2023) y Zadi et al. (2021), habían mostrado en América Latina donde el pensamiento crítico y creativo puede desarrollarse desde edades tempranas con metodologías activas y estos llevan a la práctica, en un contexto zacatecano, la enseñanza contextualizada del inglés que Barboni (2024), propone para la región. Así, el estudio responde al vacío nacional y local detectado en los antecedentes: aporta la comprobación práctica que faltaba en un campo dominado por la teoría y la vincula con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

La investigación no clausura un proceso; lo inaugura. Demostró que es posible enseñar inglés desde el pensamiento complejo en la educación primaria, pero también reveló con honestidad sus límites: el desarrollo desigual del pensamiento crítico, la barrera del repertorio léxico, la distancia entre una práctica reflexiva intencionada y una cultura institucional que aún elabora sus planeaciones como requisito administrativo. Reconocer estos límites no debilita los hallazgos; al contrario, los vuelve creíbles y abre el camino del siguiente ciclo. Como enseña Elliott (1993), la investigación-acción no termina: cada respuesta engendra una nueva pregunta, y la pregunta que esta investigación deja abierta es: ¿Cómo sostener y extender esta transformación más allá de la intervención puntual y del esfuerzo individual? Esta es ya la tarea del futuro inmediato.

Si algo confirma este trabajo es que la complejidad no es un lujo reservado a los niveles avanzados ni a las lenguas dominadas, sino una capacidad humana que florece cuando el aprendizaje toca la vida. Enseñar

inglés desde el pensamiento complejo es, en el fondo, confiar en que un grupo de niñas y niños de una primaria pública de Zacatecas, con recursos lingüísticos elementales y un contexto atravesado por la migración, pueden pensar, crear, dialogar y deconstruir su realidad en una lengua que apenas comienzan a habitar. Esa confianza, traducida en práctica pedagógica reflexiva, fue el verdadero motor de esta investigación y es, también, su invitación más sincera a quienes enseñan.

Referencias

- Araneda Valdez, A. (2006). *La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa, pedagógica y educacional*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Consejo Nacional de Población. (2023). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2020*. CONAPO. <https://www.gob.mx/conapo>
- Cruz Picón, P. E., & Hernández Correa, L. J. (2021). Pensamiento complejo y educación: Una mirada desde el enfoque pedagógico de Lipman. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(2), 109–117. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.216>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Kibiswa, N. K. (2019). Directed qualitative content analysis (DQLCA): A tool for conflict analysis. *The Qualitative Report*, 24(8), 2052–2067.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- MarketDataMéxico. (2020). *Información socioeconómica de Infonavit Tres Cruces, Zacatecas*. <https://www.marketdatamexico.com>
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Miranda Alonso, T. (2004). *M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable*. Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños.

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Indicadores de gobernanza migratoria: Zacatecas*. OIM México. <https://mexico.iom.int>
- Porlán, R., & Martín, J. (2000). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Programa Nacional de Inglés. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Nueva Escuela Mexicana. SEP. <https://www.sep.gob.mx>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



ISBN: 978-9907-845-04-4

