



CIFE

CENTRO UNIVERSITARIO

— EDUCACIÓN PREESCOLAR —

Manual para el desarrollo
— del —
Pensamiento Sociocrítico
en Preescolar

*Guía práctica para docentes con base en la
Nueva Escuela Mexicana*

Dr. Sergio Tobón

2026

Índice

Presentación a las maestras y los maestros

Cap. 1. Fundamentos del pensamiento sociocrítico

Cap. 2. Las ocho habilidades clave del pensamiento sociocrítico

- 2.1 Sensibilización e indignación ante los problemas
- 2.2 Comprensión y argumentación basada en fuentes
- 2.3 Análisis de fuentes de información
- 2.4 Toma de decisiones y propuestas sostenibles
- 2.5 Cuestionar nuestros pensamientos con criterios
- 2.6 Reflexionar, identificar errores y mejorar realmente
- 2.7 Flexibilidad y apertura de pensamiento
- 2.8 Pensar con interdisciplinariedad

Cap. 3. Los ejes articuladores de la NEM y el pensamiento sociocrítico

Cap. 4. Las seis modalidades de preescolar con pensamiento sociocrítico

Cap. 5. Protagonismo estudiantil: niñas y niños que deciden

Cap. 6. Pensamiento sociocrítico con las familias yucatecas

Cap. 7. Evaluación formativa con pensamiento sociocrítico

- 7.1 Planeación didáctica sociocrítica con las modalidades
- 7.2 Presentación y orientación al grupo
- 7.3 Apoyo en la planeación de evidencias
- 7.4 Asesoría y retroalimentación sociocrítica: la escalera
- 7.5 Autoevaluación y coevaluación

7.6 Socialización oral y rúbrica

7.7 Evaluación integral y acta final

Cap. 8: La escalera de retroalimentación sociocrítica en preescolar

8.1 ¿Qué es la retroalimentación socioformativa?

8.2 Los cinco peldaños de la escalera

8.3 Desarrollo detallado de cada peldaño con ejemplos yucatecos

8.4 Caso completo: subir la escalera con María, cinco años

8.5 Cómo cada peldaño contribuye al pensamiento sociocrítico

8.6 Cómo cada peldaño contribuye a la metacognición

8.7 Retroalimentación tradicional vs. socioformativa

8.8 Síntesis: la escalera como práctica cotidiana

Referencias bibliográficas

◆ Maestras y maestros de preescolar

Presentación

Estimadas maestras y estimados maestros de preescolar:

Este manual es una invitación a un giro profundo en nuestra práctica educativa. No se trata de enseñar a las niñas y los niños a responder correctamente, sino de acompañarlos a mirar su territorio — el aula, el patio, la milpa, el cenote, la calle, el parque, la iglesia, la casa del abuelo — con ojos que se asombran, se conmueven, preguntan, indagan, deciden y actúan para transformarlo (Tobón, 2026).

El pensamiento sociocrítico contiene al pensamiento crítico, pero va más allá. Si el pensamiento crítico se pregunta «¿es verdad?», el pensamiento sociocrítico se pregunta «¿qué hacemos juntos para transformar esto?» (Tobón, 2026). En la infancia temprana, esta formación no solo es posible sino urgente: contra el mito piagetiano de que el pensamiento complejo exige la adolescencia, la investigación reciente confirma que niñas y niños de tres a cinco años problematizan, dialogan y deciden cuando la mediación es adecuada (Arda Tuncdemir et al., 2022; Lipman, 2003).

El manual está organizado en ocho habilidades nucleares, los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), las seis modalidades de trabajo para la Fase 2, estrategias de protagonismo estudiantil con roles rotativos y orientaciones para las familias. Todas las actividades están contextualizadas al territorio de Yucatán: el ya'axché, la xunan kab, el Hanal Pixán, el maaya t'aan, la milpa de ixi'im-bu'ul-k'uum, el cenote, la vaquería.

Una advertencia constante guía este trabajo: evite las actividades zombi (Tobón, 2017). Una actividad sin vida pedagógica es aquella mecánica, descontextualizada, centrada en el entregable y no en el desarrollo de capacidades. Una plana de la letra M no forma pensamiento sociocrítico; en cambio, un mural sobre las palabras en maya que empiezan con M — mamá, milpa, maya, máax (mono araña), mucbipollo — sí lo hace, porque problematiza, indaga, dialoga y transforma.

Le invitamos a leer este manual como una brújula, no como un mapa rígido. Adapte, recree, invente. La verdadera planeación se construye con las voces de las niñas y los niños.

Dios bo'otik.

◆ Marco teórico

Capítulo 1

Fundamentos del pensamiento sociocrítico

El pensamiento sociocrítico es una propuesta latinoamericana, formulada con madurez por el Dr. Sergio Tobón en el marco del modelo socioformativo (Tobón, 2013, 2026). Su originalidad consiste en integrar la tradición del pensamiento crítico anglosajón (Dewey, Ennis, Lipman, Paul y Elder, Facione, Halpern) con las pedagogías críticas latinoamericanas y frankfurtianas (Freire, Giroux, McLaren, Habermas, Horkheimer) y dar un paso más: la problematización y transformación del territorio.

1.1 Definición del pensamiento sociocrítico

“ Tobón (2026) define el pensamiento sociocrítico como una forma de pensar que identifica, comprende, problematiza y transforma las condiciones de vida en la comunidad mediante la colaboración, la sensibilización, la indagación pertinente, la toma de decisiones éticas y el direccionamiento del proyecto ético de vida, con el fin de mejorar el territorio y proteger el ambiente.

1.2 Los seis componentes nucleares

Según Tobón (2026), el pensamiento sociocrítico se sostiene en seis componentes interrelacionados:

- Problematización del territorio (aula, escuela, hogar, barrio, milpa, cenote).
- Sensibilización: implicación emocional y ética con el problema.
- Indagación pertinente desde fuentes comunitarias, científicas y tradicionales.
- Toma de decisiones colaborativa y sostenible.
- Interdisciplinariedad: articulación de saberes diversos.
- Direccionamiento ético orientado por valores universales y el proyecto ético de vida.

1.3 Diferencias esenciales con el pensamiento crítico

Diferencias esenciales entre pensamiento crítico y pensamiento sociocrítico:

Dimensión	Pensamiento crítico	Pensamiento sociocrítico
Sujeto	Individual: el pensador aislado	Colectivo: comunidad dialógica
Fin	Emitir un juicio válido, decidir qué creer o hacer (Ennis, 1985)	Transformar el territorio y proteger el ambiente (Tobón, 2026)

Dimensión	Pensamiento crítico	Pensamiento sociocrítico
Objeto	Argumentos, evidencias, inferencias	Problemas reales del contexto, estructuras socioambientales
Método	Análisis lógico, estándares intelectuales (Paul & Elder, 2006)	Sensibilización → problematización → actuación → socialización (Tobón, 2026)
Emoción	Objetividad como aspiración	Sensibilización como punto de partida
Saberes	Principalmente científico-académicos	Científicos, comunitarios, tradicionales y artísticos integrados
Referentes	Dewey, Ennis, Paul-Elder, Facione, Lipman, Halpern	Freire, Giroux, Habermas, Horkheimer, Tobón
Neutralidad	Aspiración a la imparcialidad	Politicidad explícita, orientación ética
Taxonomía	Bloom (recordar → crear)	Socioformativa (preformal → estratégico)

1.4 Una propuesta posible desde los tres años

El pensamiento crítico se pregunta «¿es verdad?»; el pensamiento sociocrítico se pregunta «¿qué hacemos juntos para transformar esto?» (Tobón, 2026). Son

complementarios: sin rigor analítico, la transformación es ingenua; sin compromiso territorial, el análisis es estéril.

En preescolar, esta formación es plenamente posible. Lipman (2003) demostró que el pensamiento filosófico aparece cuando el niño comienza a preguntar «¿por qué?»: es decir, desde los tres años. Arda Tuncdemir et al. (2022) mostraron que la filosofía con niños de tres a cinco años mejora la competencia socioemocional y la teoría de la mente. La tarea del docente no es esperar a que los niños «estén listos» sino mediar con respeto, ofreciendo problemas reales del territorio y acompañando con preguntas poderosas.

◆ Corazón del manual

Capítulo 2

Las ocho habilidades clave del pensamiento sociocrítico

Este capítulo constituye el corazón del manual. Se presentan ocho habilidades nucleares del pensamiento sociocrítico. Para cada una se ofrece: una definición rigurosa y citada; ejemplos observables de niñas y niños que ya la manifiestan; indicadores de su ausencia (para ayudar a diagnosticar); actividades concretas para el aula, la escuela y el hogar, siempre contextualizadas al territorio yucateco. Todas las actividades presuponen mediación, no imposición: la maestra acompaña, pregunta, espera, no corrige desde lo alto.

HABILIDAD 1

Sensibilización e indignación ante los problemas

DEFINICIÓN

La sensibilización es la capacidad de implicarse emocional y éticamente con los problemas del territorio. Es sentir antes de analizar: percibir el cenote sucio con el corazón antes de medir el pH, conmovirse con el abuelo solitario antes de diagnosticar la brecha intergeneracional. La indignación es la respuesta ética ante

lo injusto: la chispa moral que mueve a la acción (Tobón, 2026). En palabras de Freire (2005), es la «lectura del mundo» que precede a la lectura de la palabra.

◆ Dewey (1910) la llamaba «la esencia del pensamiento reflexivo: suspender el juicio para sentir el problema antes de resolverlo» (p. 13).

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Diana, de 4 años, ve que Ximena llora y, sin que nadie le pida, se acerca con su juguete favorito y se lo ofrece.
- ✓ Mateo, de 5 años, entra al aula y nota que una planta está marchita. Se detiene, la toca con cuidado y dice a la maestra: «se siente triste, ¿le damos agua?».
- ✓ Al regresar del recreo, Kantunil, de 4 años, llora porque vio un zanate atrapado en una bolsa plástica. Pide al grupo que haga algo.
- ✓ Paola, de 5 años, descubre que el baño del salón tiene el grifo goteando. Se queda mirando y dice: «el agua se está yendo, el cenote también tiene sed».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- ✗ Los niños pasan junto a la basura en el patio como si no estuviera.
- ✗ Al narrar un cuento donde un personaje sufre, el grupo ríe o se distrae sin conectar con la emoción.
- ✗ Un niño es empujado y nadie del grupo se acerca ni pregunta si está bien.
- ✗ Se les muestra una fotografía de un cenote contaminado y responden con indiferencia, como si fuera un paisaje más.

Actividades concretas para el aula

◆ La caminata del asombro y el dolor [AULA]

Cada lunes por la mañana, el grupo camina diez minutos por el patio, la cuadra o el jardín escolar. Llevan dos tarjetas: una con un corazón alegre y otra con un corazón triste. La maestra invita: «Cuando veas algo que te hace feliz, levanta el corazón alegre; cuando veas algo que te duele, el triste». Al regresar, cada niño pega su tarjeta en un gran mural con una foto o dibujo de lo que sintió. La consigna es sentir, no explicar. Semanalmente se revisa el mural: ¿qué nos duele de nuestra escuela? ¿Qué haremos?

◆ La caja tejida del corazón (u puxi'ik'al) [AULA]

Se coloca una cesta tejida de jipi-japa en un rincón del aula. Cada niño puede depositar, cuando lo necesite, un dibujo o un objeto que representa «algo que me duele» (un compañero que me empujó, el perro de la calle sin comer, mi abuelita que está enferma). Una vez por semana, en asamblea, se abre la caja con respeto. No se juzga ni se aconseja: se escucha. La maestra solo pregunta: «¿cómo podemos acompañar esto?».

◆ Asamblea del cenote que llora [AULA]

Se muestran dos fotografías grandes: un cenote cristalino con el pájaro toh bebiendo, y un cenote con botellas flotando. Sin decir nada, la maestra reparte un espejo pequeño a cada niño. Pregunta: «¿cómo se ve tu cara cuando miras la foto feliz? ¿Cómo cuando miras la triste?». Después: «si el cenote tuviera corazón, ¿cómo

se sentiría?». Los niños dictan a la maestra una carta al cenote. El cierre es siempre una acción mínima: cerrar mejor el grifo del baño, no tirar papel al piso.

◆ El diario sensible del salón [AULA]

Un cuaderno grande con tapa dura queda abierto sobre una mesa baja. Cada día, un niño diferente (por turno) escoge un momento del día que le tocó el corazón: algo bonito, algo doloroso, algo raro. Lo dibuja o lo dicta. Al final de la semana se leen en voz alta. No se corrige ni se evalúa; se agradece.

Actividades para la escuela entera

◆ Brigada de guardianes del patio [ESCUELA]

Cada semana, un grupo rotativo de cinco niños (mezclando los tres grados de preescolar) recorre la escuela con la maestra buscando «lo que duele» (basura, bancas rotas, plantas secas, rincones oscuros, insectos en peligro). Dibujan o fotografían (con una cámara del aula) lo encontrado. En la asamblea general del viernes presentan sus hallazgos a toda la escuela y proponen una acción pequeña. La dirección compromete una respuesta visible.

◆ Mural de la empatía escolar [ESCUELA]

Un muro grande, a la altura de los niños, con la pregunta pintada: «¿quién necesita cuidado hoy?». Los niños pegan dibujos de personas, animales, plantas o lugares

que necesitan atención. Cada mes, la comunidad escolar elige una a partir del mural y se compromete con una acción concreta.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

El paseo sensible del domingo [HOGAR]

Invite a la familia a caminar diez minutos por la cuadra, el parque o la plaza. La única regla es mirar y sentir en silencio los primeros cinco minutos. Al regresar, se conversa: ¿qué te hizo sonreír? ¿Qué te puso triste? ¿Qué te enojó? Un adulto escribe las frases del niño en una libreta familiar.

El ritual nocturno de los tres corazones [HOGAR]

Antes de dormir, cada miembro de la familia comparte: un corazón feliz (algo que me alegró hoy), un corazón triste (algo que me dolió), un corazón fuerte (algo por lo que quiero luchar). No se juzga; se escucha. El ritual enseña que sentir es pensar.

Cuento del Alux que cuida la milpa [HOGAR]

Se narra al niño la leyenda del Alux — los pequeños guardianes mayas que cuidan la selva y la milpa por las noches. Al final, la pregunta: «¿tú qué cuidarías si fueras Alux?». El niño dibuja su respuesta y la lleva al aula.

HABILIDAD 2

Comprensión y argumentación basada en fuentes pertinentes

DEFINICIÓN

Esta habilidad implica que las niñas y los niños construyan ideas propias sobre los problemas del territorio, expresándolas con razones y apoyándose en información de fuentes diversas (comunitarias, familiares, científicas, visuales). No se trata de repetir lo dicho por la maestra, sino de elaborar explicaciones tentativas que se ponen a prueba con otros (Tobón, 2017). Facione (1990) lo llama «explicación razonada»; Lipman (2003) lo trabaja mediante la comunidad de indagación.

✦ *Paul y Elder (2006) insisten: «el arte del pensamiento crítico es hacer preguntas claras, profundas y significativas» (p. 6).*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Yaret, de 5 años, afirma en la asamblea: «yo creo que el cenote se ensucia porque la gente tira basura, porque mi abuela dijo que antes era claro y ahora no».
- ✓ Emiliano, de 4 años, explica por qué no debemos cortar las flores del jardín escolar: «las abejas xunan kab no tendrían comida y sin abejas no hay miel ni frutas».
- ✓ Camila, de 5 años, pregunta a su papá y a la maestra la misma duda (por qué llueve menos) y compara sus respuestas: «los dos dicen diferente, voy a preguntar a mi abuelito de la milpa».

- ✓ Al preparar el altar de Hanal Pixán, Roberto, de 4 años, argumenta: «el cempasúchil tiene que ir al frente porque su olor guía a los pixanob, mi mamá me contó».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- ✗ Al preguntar «¿por qué crees que...?», el niño responde «porque sí» o «porque la maestra dijo».
- ✗ Los niños repiten afirmaciones sin comprender (por ejemplo, cantar el himno sin saber lo que dice).
- ✗ Cuando se les pregunta de dónde aprendieron algo, no pueden mencionar ninguna fuente.
- ✗ No distinguen entre lo que imaginaron, lo que vieron en la TV y lo que la abuela contó.

Actividades concretas para el aula

◆ La asamblea del «yo creo que...» [AULA]

Cada martes y jueves la maestra plantea una pregunta detonadora del territorio: «¿por qué el cenote está sucio?», «¿por qué a veces hace tanto calor en el salón?», «¿por qué se perdió la abeja melipona?». Cada niño que quiera hablar comienza su intervención con «yo creo que... porque...». La maestra registra las hipótesis en un pliego. No hay respuestas correctas: hay hipótesis para investigar. Al final de la semana se eligen dos hipótesis y se decide cómo comprobarlas (preguntando a un abuelo, mirando un libro, observando).

◆ El muro de los porqués [AULA]

Un muro del aula recibe cada día un porqué dictado por un niño. Ejemplos: «¿por qué el pájaro toh mueve así la cola?», «¿por qué las tortillas se inflan?», «¿por qué el abuelito habla maya y mamá no?». Semanalmente se elige democráticamente una pregunta y se investiga con tres fuentes: un familiar, un libro del rincón, la observación directa. El niño que preguntó presenta su hallazgo.

◆ Tres abuelos, una pregunta [AULA]

Se envía a las familias la misma pregunta («¿cómo se hace la tortilla perfecta?», «¿dónde viven los aluxes?», «¿por qué se pone el altar?»). Tres niños, cuyos abuelos acepten participar, los invitan al aula. Cada abuelo responde con su versión. Los niños descubren que puede haber diferentes verdades y que hay que argumentar con respeto. La maestra solo pregunta: «¿en qué se parecen las tres respuestas? ¿En qué son diferentes?».

◆ Salida al mercado Lucas de Gálvez (o tianguis local) [AULA]

La pregunta detonadora de la semana: «¿de dónde viene la comida que comemos?». Cada niño lleva una pregunta para los vendedores: «¿quién siembra esto?», «¿siempre se ha sembrado aquí?», «¿cuánto tarda en crecer?». Al regresar, cada niño comparte lo aprendido con su fuente («me dijo doña Teresa del puesto de chiles...»). Se arma un mural: «lo que aprendimos y quién nos lo enseñó».

Actividades para la escuela entera

La feria del conocimiento compartido [ESCUELA]

Una vez al trimestre, cada grupo de preescolar presenta a los demás grupos lo que investigaron sobre una pregunta del territorio. Los niños explican con sus dibujos, citan a sus fuentes («mi abuela dijo», «en el libro verde vimos») y responden preguntas de los compañeros. Los docentes modelan el preguntar con respeto.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

El ritual de los tres porqués al día [HOGAR]

Invite a la familia a que cada día, durante la comida o antes de dormir, el niño haga tres preguntas libres y un adulto responda con honestidad. Si no sabe, dice «no sé, vamos a averiguarlo». La respuesta «porque sí» queda prohibida en casa.

Entrevista al abuelo o a la abuela [HOGAR]

Cada dos semanas, el niño entrevista a un abuelo o persona mayor sobre un tema del aula (una planta, una palabra en maya, un juego tradicional, una receta). El adulto ayuda a grabar con el teléfono o a dibujar la respuesta. El niño lleva el registro al aula.

HABILIDAD 3

Análisis de fuentes de información: pertinencia y relevancia

DEFINICIÓN

Desde muy pequeños, las niñas y los niños pueden preguntarse «¿quién lo dijo?», «¿cómo lo sabe?», «¿será cierto?». Esta habilidad consiste en valorar si una fuente de información es pertinente (adecuada para la pregunta) y relevante (importante para el problema), y en distinguir entre información confiable y rumor, entre hecho y opinión, entre cuento fantástico y realidad (UNICEF, 2024; Tobón, 2017).

✦ *Dewey (1910) advertía: «la esencia del pensamiento es la suspensión del juicio hasta examinar las bases de la creencia» (p. 6).*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Natalia, de 5 años, le dice a su compañero: «pero si eso lo vimos en la caricatura, en la realidad los jaguares no hablan».
- ✓ Tadeo, de 4 años, ante un chisme del recreo: «¿quién te dijo? ¿lo viste tú o solo te contaron?».
- ✓ María José, de 5 años, compara el dibujo de un dinosaurio del libro con uno que vio en un paquete de galletas y comenta: «el del libro es más verdadero porque lo hizo un señor que estudia huesos».
- ✓ Al preparar el altar, Sebastián, de 5 años, pregunta: «¿eso lo dice la abuela de todos o solo la tuya?».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- X Los niños aceptan como cierto cualquier video que les muestran sin cuestionar.
- X Creen que todo lo que dice la televisión o un youtuber es verdad.
- X No distinguen entre cuento, leyenda y hecho histórico.
- X Difunden como noticia lo que alguien inventó en el patio sin preguntar la fuente.

Actividades concretas para el aula

◆ Los detectives del salón [AULA]

La maestra entra al salón y dice con voz seria: «me acaban de contar que hoy no habrá recreo porque llegó un jaguar al patio». Espera las reacciones. Luego pregunta: «¿me creyeron? ¿cómo sabemos si es cierto? ¿a quién podríamos preguntar para saber?». Los niños proponen: ver al director, asomarse, preguntar a otro adulto, esperar. Se introduce el lema del aula: «antes de creer, averiguar». El juego se repite semanalmente con afirmaciones absurdas y reales mezcladas.

◆ La lupa del «¿quién lo dijo?» [AULA]

Se elabora una lupa grande de cartón y se cuelga del techo del aula. Cuando en la conversación alguien afirma algo importante («el sol se va a caer», «los aluxes se comen a los niños», «el agua del cenote está buena para tomar»), la maestra descuelga la lupa y pregunta con sonrisa: «¿quién lo dijo? ¿lo vimos? ¿cómo lo sabemos?». Con el tiempo, los propios niños descuelgan la lupa y preguntan.

◆ Teatro de las dos verdades [AULA]

Dos niños (o la maestra con un títere) representan versiones diferentes de lo mismo: «el cenote está sucio porque los turistas», «el cenote está sucio porque no hay basureros». El grupo no vota: investiga. ¿Cómo saber quién tiene razón? Se decide consultar tres fuentes: una vecina, el comisario, un libro sobre el agua.

◆ Cuento verdadero, cuento inventado [AULA]

La maestra lee dos textos cortos. Uno es una leyenda maya (x-tabay, alux, chay-kan) y el otro un dato real (la abeja melipona vive en troncos huecos y produce miel sagrada). Pregunta: «¿cuál creen que es verdad-verdad y cuál es cuento?». No hay respuesta correcta inmediata: los niños explican sus razones. Luego la maestra aclara que las dos son valiosas, pero de manera diferente: la leyenda enseña, el dato describe.

Actividades para la escuela entera

◆ La caja de las preguntas difíciles [ESCUELA]

En el pasillo central se coloca una caja donde cualquier niño puede depositar preguntas que escuchó y no sabe si son ciertas («¿es verdad que los niños se vuelven piedra si...?»). Una vez por semana, la dirección con los docentes elige tres preguntas y organiza una asamblea escolar donde adultos confiables (enfermera, maestra, comisario, abuela invitada) responden con respeto.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

El ritual «¿dónde lo viste?» [HOGAR]

En casa, cuando el niño afirma algo inusual, en vez de corregirlo de inmediato, se pregunta con curiosidad: «¿dónde lo viste? ¿quién te contó?». Esta pregunta enseña a que la información tiene origen y que se puede verificar.

Comparar la televisión con la vida [HOGAR]

Si el niño ve una caricatura o un anuncio con información falsa o exagerada (un cereal que te hace más inteligente, un animal que habla), la familia conversa: «¿eso pasa de verdad? ¿cómo sabemos?». Se sale al patio, se observa un animal real, se compara.

HABILIDAD 4

Toma de decisiones y propuestas sostenibles

DEFINICIÓN

El pensamiento sociocrítico culmina en la acción. Esta habilidad consiste en elegir rutas de actuación con criterios éticos (respeto, honestidad, cuidado), sostenibles (que no agoten el territorio) y colectivos (pensando en el bien común), no solo en el capricho individual (Tobón, 2026). Se trata de pasar del «yo quiero» al «¿qué conviene a todos y al territorio?». Para Freire (1994), esta es la praxis: acción-reflexión que transforma.

✦ *Ennis (1985) lo define como «pensamiento razonable y reflexivo centrado en decidir qué creer o hacer» (p. 45).*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Alba, de 5 años, propone en asamblea: «podemos regar las plantas con el agua que sobra del enjuague, así no gastamos del grifo».
- ✓ Diego, de 4 años, cuando el grupo decide cómo celebrar un cumpleaños, sugiere: «mejor cada quien trae una fruta de su casa, así no gastamos en pastel de la tienda».
- ✓ Al elegir los materiales para construir su kahtal alux, Daniela, de 5 años, dice: «usemos las cajas que ya trajimos, así no cortamos árboles nuevos».
- ✓ Néstor, de 4 años, ante un conflicto en el área de construcción: «hagamos turnos, el reloj de arena nos dice cuándo cambiar».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- **X** Todos quieren el mismo juguete y nadie cede; el conflicto se resuelve porque la maestra decide.
- **X** Los niños no proponen alternativas: esperan instrucciones.
- **X** Al planear un proyecto, se eligen los materiales más caros o menos sostenibles sin cuestionamiento.
- **X** Se toma la decisión más popular sin escuchar las voces minoritarias.

Actividades concretas para el aula

◆ El consejo del salón (los viernes) [AULA]

Cada viernes, 25 minutos. Se coloca una silla en el centro y se sienta el «Moderador de la Semana» (rol rotativo). La agenda tiene tres puntos: (1) ¿qué problema vivimos esta semana?; (2) ¿qué ideas tenemos para mejorarlo?; (3) ¿qué hacemos el lunes? Se vota con piedritas de colores (verde = sí, rojo = no, amarillo = necesito pensar). La decisión se dibuja en un pliego y se coloca en la puerta del aula. El lunes, el Moderador revisa si se cumplió.

◆ La balanza de decisiones [AULA]

Se construye una balanza de madera o cartón. Ante una decisión del grupo, se colocan en un lado las razones a favor (cada niño aporta una piedrita) y en el otro las razones en contra. Al final se observa hacia dónde se inclina. Pero se incluye una

regla sabia: una razón ética o de cuidado del territorio pesa doble. Los niños aprenden que no todas las razones valen igual.

◆ ¿Qué diría la ceiba? [AULA]

Cuando el grupo va a tomar una decisión que afecta el entorno (tirar algo, usar mucha agua, hacer mucho ruido), alguien pregunta: «¿qué diría la ceiba del patio?». Los niños imaginan y responden. La ceiba, el cenote, el pájaro toh y la abeja melipona se convierten en consejeros invisibles que amplían la perspectiva más allá de lo humano.

◆ El presupuesto de las semillas [AULA]

Cada lunes, la maestra reparte a cada niño cinco semillas de frijol. Durante la semana pueden usarlas para «votar» en las decisiones del grupo (dónde ir el paseo, qué canción cantar, qué cuento leer). Los niños deben administrar sus semillas con cuidado porque no hay más. Se aprende que decidir tiene costo y que hay que priorizar.

Actividades para la escuela entera

◆ Asamblea escolar de niños [ESCUELA]

Una vez al mes, dos representantes de cada grupo (rotativos, elegidos por sus pares) se reúnen con la dirección por 30 minutos. Llevan decisiones del grupo y proponen mejoras de escuela: qué comprar con el fondo de padres, cómo mejorar el patio,

qué celebrar. La dirección se compromete formalmente con al menos una de las propuestas.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

Decisiones familiares con voz del niño [HOGAR]

En casa, al menos una vez por semana, se toma una decisión familiar donde el niño tiene voz con igual peso (qué comemos el domingo, a dónde vamos de paseo, qué regalar a la abuela). El adulto explica criterios: dinero disponible, tiempo, lo que conviene a todos.

El domingo de la decisión cuidadosa [HOGAR]

Cada domingo la familia elige una decisión de cuidado: ¿qué podemos hacer este mes para cuidar más el agua? ¿cómo ayudar más al abuelo? El niño propone, los adultos concretan. Se cumple durante la semana siguiente.

HABILIDAD 5

Cuestionar nuestros pensamientos con criterios

DEFINICIÓN

El pensamiento sociocrítico no se conforma con cuestionar al mundo: también se cuestiona a sí mismo. Esta habilidad enseña a las niñas y los niños a reconocer que sus propias ideas pueden estar equivocadas, incompletas o teñidas por prejuicios, y a ponerlas en duda con humildad intelectual (UNICEF, 2024; Paul y Elder, 2006). Kahneman (2012) llamó a esto desactivar los sesgos del pensamiento rápido.

✦ *Paul y Elder (2006) nombran este rasgo como «humildad intelectual»: «darse cuenta de los límites del propio conocimiento, incluyendo la sensibilidad a las circunstancias en que el autoengaño es probable» (p. 15).*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Ulises, de 5 años, afirma: «yo pensaba que las arañas eran malas, pero vimos que comen mosquitos que nos pican, así que me equivoqué».
- ✓ Fátima, de 4 años, después de escuchar al compañero: «yo decía que las niñas no podían jugar fútbol, pero ahora creo que sí pueden, me equivoqué».
- ✓ Al jugar a ser médicos, Rodrigo, de 5 años, dice: «yo creía que solo los hombres son doctores, pero mi prima es doctora. Entonces no es verdad lo que yo pensaba».
- ✓ Mariana, de 5 años, después de una asamblea: «cambio mi idea, porque Paulo tiene razón en eso».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- ✗ Un niño insiste en su idea aunque haya evidencia en contra: «no, yo tengo razón, porque sí».
- ✗ Nunca admite error; cuando es atrapado en una equivocación, inventa excusas.
- ✗ Rechaza la opinión distinta sin escucharla.
- ✗ Generaliza desde una experiencia («todos los niños de Valladolid son malos»).

Actividades concretas para el aula

◆ El juego «¿siempre es así?» [AULA]

La maestra afirma algo con voz seria: «las niñas siempre juegan con muñecas», «los niños nunca lloran», «los mayores siempre tienen razón», «los animales no piensan». Los niños levantan una tarjeta: «sí siempre», «no siempre», «nunca» o «a veces». Luego argumentan con ejemplos. El objetivo es descubrir que las generalizaciones casi siempre fallan.

◆ Los lentes mágicos (ponerse en los zapatos del otro) [AULA]

Se elaboran tres pares de lentes de cartón, cada uno de un color. Un par es para ver desde los ojos de mi abuela, otro para ver desde los ojos del pájaro toh, otro para ver desde los ojos de un niño de otro país. Ante un problema del aula, los niños se van poniendo los diferentes lentes. «Con los lentes de abuela, ¿cómo se ve este pleito?». La empatía se vuelve un ejercicio cognitivo.

◆ Asamblea «cambié de opinión» [AULA]

Una vez al mes se dedica una asamblea a que cada quien — la maestra incluida — comparta un tema en el que cambió de opinión durante el mes. «Yo pensaba que... y ahora pienso que... porque...». Se celebra el cambio de idea como una victoria, no como una debilidad. Se canta una pequeña canción: «pensar de nuevo es crecer, pensar de nuevo es aprender».

◆ La bolsa de los prejuicios [AULA]

La maestra lleva una bolsa con tarjetas: «los mayores saben más que los niños», «las flores rosas son para niñas», «los aluxes son malos», «el que tiene tele grande es más feliz». Un niño saca una y se lee. Se pregunta: «¿es verdad siempre, a veces o nunca?». Con el tiempo, los niños aportan sus propias tarjetas de prejuicios oídos en la calle.

Actividades para la escuela entera

◆ Intercambio de aulas [ESCUELA]

Una vez al mes, los niños de un grupo visitan otro grupo para jugar o compartir. La maestra aprovecha para preguntar: «¿qué pensabas de los de 3er grado? ¿cambió tu idea? ¿en qué?». Los prejuicios entre grados se desmontan con el contacto real.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

 **Ritual «hoy me equivoqué»** [HOGAR]

En la cena, los adultos primero (modelando): «hoy pensé que X, pero después entendí que me equivoqué». El niño aprende que los grandes también se equivocan y que reconocerlo es de valientes. Con el tiempo, el niño también comparte sus equivocaciones sin miedo.

 **La palabra prohibida: «porque sí»** [HOGAR]

En casa se acuerda que nadie responde «porque sí». Si un adulto lo dice, el niño gana una estrellita; si el niño lo dice, reflexiona con calma. La familia aprende junta a argumentar.

HABILIDAD 6

Reflexionar, identificar errores y mejorar realmente**DEFINICIÓN**

El pensamiento sociocrítico valora el error no como fracaso sino como maestro (Tobón, 2017). Esta habilidad incluye tres movimientos: mirar atrás lo hecho (reflexionar), reconocer lo que no funcionó (identificar errores) y actuar concretamente para mejorar la próxima vez (mejorar realmente). No basta con lamentarse; hay que transformar. La metacognición — pensar sobre el propio pensamiento — se puede iniciar desde los tres años si la mediación es adecuada (Halpern, 1998).

✦ *Tobón (2017) afirma: «la evaluación socioformativa no califica, acompaña; el error no avergüenza, enseña».*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Sofía, de 5 años, al terminar un proyecto de la milpita: «se me olvidó regar dos días, por eso se secó una planta. La próxima vez pongo una piedra de recordatorio en mi mochila».
- ✓ Carlos, de 4 años, después de empujar a un compañero: «me enojé y lo empujé. Eso está mal. Voy a pedirle perdón y mañana contamos hasta diez cuando me enoje».
- ✓ El grupo, tras presentar un mural que no se entendió: «faltó que escribiéramos títulos. La próxima vez preguntamos a los visitantes qué no entienden y lo arreglamos».

- ✓ Valeria, de 5 años: «hoy me tardé mucho en recoger. Mañana pongo música y recojo antes de que acabe la canción».

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- ✗ Ante un error, el niño niega, esconde o culpa a otros: «yo no fui», «él empezó».
- ✗ Se siente mal por el error pero no sabe qué hacer distinto la próxima vez.
- ✗ Repite el mismo error sin aparente aprendizaje.
- ✗ No puede describir qué hizo en una actividad ni cómo le fue.

Actividades concretas para el aula

◆ La asamblea del viernes: revisar la semana [AULA]

Cada viernes, últimos 20 minutos. Tres preguntas: ¿qué hicimos bien esta semana? ¿qué nos costó? ¿qué queremos cambiar la próxima semana? Se dibujan las respuestas en un pliego grande dividido en tres. El compromiso de la semana siguiente se lee en voz alta el lunes por el Moderador y se revisa al viernes siguiente.

◆ El semáforo del aprendizaje [AULA]

Después de cualquier actividad significativa, cada niño marca un semáforo propio: verde («lo hice yo solo y lo entendí»), amarillo («lo hice con ayuda»), rojo («necesito más apoyo, me costó»). El rojo no avergüenza: es información valiosa. La maestra se compromete explícitamente con los rojos: «mañana te acompaño en esto».

◆ La caja de los aprendizajes con los errores [AULA]

En un rincón hay una caja. Cualquier niño (o la maestra) puede depositar una tarjeta donde dibuja o dicta un error del que aprendió. Una vez al mes se abre y se leen. Los niños celebran con aplausos los aprendizajes. La cultura del error se vuelve una cultura de crecimiento.

◆ El portafolio de la transformación [AULA]

Cada niño tiene una carpeta donde, al final de cada proyecto, guarda: una foto del inicio, una del final, un dibujo de lo que aprendió y una tarjeta con «lo que haría diferente la próxima vez». A mitad y fin de ciclo, los niños revisan sus propios portafolios y descubren cuánto han crecido.

Actividades para la escuela entera

◆ Evaluación escolar participativa [ESCUELA]

Al cerrar cada fase del ciclo, la escuela pregunta a los niños (con símbolos, dibujos y pegatinas): ¿qué nos gusta de nuestra escuela? ¿qué queremos mejorar? ¿qué nos comprometemos a cambiar juntos? Los resultados se publican y se atienden con acciones visibles.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

 **La conversación nocturna del aprendizaje** [HOGAR]

Antes de dormir, tres minutos: ¿qué aprendiste hoy? ¿qué harías diferente mañana?
La pregunta se invierte también hacia los adultos. Todos aprendemos.

 **Reparar lo que se rompió** [HOGAR]

Cuando se rompe algo en casa (un juguete, una relación, una promesa), la familia repara juntos: pega, habla, pide perdón, reconstruye. El niño aprende que los errores se reparan, no se esconden.

HABILIDAD 7

Flexibilidad y apertura de pensamiento para aprender continuamente

DEFINICIÓN

Esta habilidad es la disposición permanente a acoger lo nuevo: ideas distintas, personas diferentes, formas inesperadas de hacer. Implica reconocer que ninguno sabe todo y que del compañero, del abuelo, del libro, del animal y del territorio se aprende siempre (Tobón, 2026). Facione (1990) lo llama «mente abierta»; Dewey (1910) lo nombraba «apertura de espíritu».

✦ *Tobón (2026) insiste: «la socioformación exige humildad territorial — el maestro también aprende de los niños, de los abuelos y de la ceiba».*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Cuando llega Antonella, una niña nueva que no habla español sino tseltal, el grupo le enseña palabras en español y aprende palabras en tseltal.
- ✓ Alejandro, de 4 años, prueba la sopa de lima por primera vez y descubre que le gusta: «pensaba que no me iba a gustar, pero sí».
- ✓ Paula, de 5 años, escucha a su compañero con síndrome de Down decir una idea diferente y dice: «no se me había ocurrido así, gracias».
- ✓ El grupo conoce la jarana por primera vez, al principio ríe por la música, luego aprende el paso y termina disfrutando.

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- X Los niños rechazan al compañero que viene de otra comunidad.
- X «No me gusta» sin haber probado.
- X Se niegan a aprender palabras en maya porque «suenan raro».
- X Repiten siempre lo mismo y se niegan a probar otra cosa.

Actividades concretas para el aula

◆ La caja de lo nuevo (cada semana) [AULA]

Cada lunes llega al aula una caja envuelta con lo «nuevo de la semana»: un instrumento musical poco conocido (quijada de burro, caparazón de tortuga), una fruta rara de Yucatán (nance, huaya, caimito), una palabra en maya, una canción en otra lengua, un juego antiguo. La semana entera se dedica a explorarlo. No hay obligación de gustar, pero sí de intentar.

◆ Niño guía del día [AULA]

Cada día un niño diferente es el guía: enseña algo que sabe (una canción de su mamá, un juego de su barrio, una palabra en maya, cómo amarrarse los zapatos). Los demás aprenden de él. Esto desmonta la idea de que solo los adultos enseñan.

◆ Intercambio de meriendas (con cuidado de alergias) [AULA]

Una vez al mes, previo acuerdo con las familias, cada niño trae una merienda tradicional de su casa (vaporcito, salbute, tortilla con chaya, tamalito de pepita). Se intercambian, se prueban con respeto. Si algo no gusta, se agradece y se deja. La diferencia se celebra.

◆ La palabra nueva del día [AULA]

Cada mañana, en la asamblea inicial, se presenta una palabra nueva: un día en maya (kéej, kúuts, ja', ixim), otro día en tseltal o mixteco (si hay compañeros de esas comunidades), otro día en inglés o una palabra culta (metamorfosis). Al final del día se repite. Al final del mes hay un diccionario propio.

Actividades para la escuela entera

◆ La semana de las familias [ESCUELA]

Una vez al trimestre, cada día de la semana se invita a un familiar diferente (uno mayahablante, una mamá de otro estado, un abuelo meliponicultor, un padre artesano) a compartir durante 20 minutos un saber. Los niños escuchan, prueban, preguntan.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

◆ Un domingo, una cosa nueva [HOGAR]

Cada domingo la familia prueba algo nuevo: un parque nuevo, una comida nunca antes cocinada, una canción desconocida, un camino distinto al habitual. El niño aprende que lo nuevo se explora, no se teme.

La receta del abuelo que nadie conoce [HOGAR]

Se invita a un abuelo o abuela a enseñar a la familia una receta tradicional que ya casi nadie hace (pib, papadzul antiguo, pepita con ibes, vaporcito de pescado). La cocina se convierte en aula de flexibilidad.

HABILIDAD 8

Pensar con interdisciplinariedad para mayor impacto**DEFINICIÓN**

Los problemas reales del territorio no saben de asignaturas: el cenote contaminado implica ciencia (agua, seres vivos), lengua (comunicar), arte (mural sensibilizador), ética (justicia), matemáticas (medir) y comunidad (acción colectiva). Esta habilidad enseña a las niñas y los niños a articular saberes diversos — académicos, comunitarios, artísticos, tradicionales — para comprender y transformar su mundo (Tobón, 2013, 2026). Contra la fragmentación, la socioformación propone el pensamiento complejo moriniano.

✦ *Morin (en Tobón, 2013, p. 45) lo sintetiza: «los problemas esenciales nunca son parcelarios, y los problemas globales son cada vez más esenciales».*

› Niñas y niños que ya manifiestan esta habilidad

- ✓ Al trabajar «Guardianes del cenote», el grupo mide con listones la profundidad imaginada (matemáticas), narra la leyenda del pájaro toh (lengua), pinta un mural (arte), propone acciones familiares (ética y comunidad) y clasifica los animales que viven allí (ciencia).
- ✓ Renata, de 5 años, al explicar su dibujo del altar de Hanal Pixán: «este es el cempasúchil que huele y guía (ciencia y tradición), estos son los siete vasos porque la abuela dice que es siete (matemáticas y cultura), y yo escribí el nombre de mi perrito que se murió (lengua y amor)».

- ✓ En el proyecto de la milpa, los niños cuentan las semillas (matemáticas), observan cómo crecen (ciencia), aprenden los nombres en maya (lengua), pintan el ciclo (arte) y agradecen al suelo (ética-espiritualidad).
- ✓ El mural sobre el calor extremo en Yucatán integra dibujos (arte), vocabulario nuevo (lengua), medidas de temperatura en el patio (matemáticas), acciones familiares (comunidad).

› Indicadores de que la habilidad aún está por desarrollarse

- ✗ «Eso no es de esta clase»: los niños separan lo que se aprende en el aula de lo que se vive en casa.
- ✗ Los proyectos se centran en un solo tipo de saber (solo dibujar, solo contar, solo repetir).
- ✗ Se desprecia el saber de la abuela porque «no es científico».
- ✗ Se desprecia el saber del libro porque «no lo dijo mi mamá».

Actividades concretas para el aula

◆ Un problema, todas las miradas [AULA]

Al iniciar cualquier proyecto socioformativo, la maestra dibuja en el pizarrón un círculo con el problema al centro («el cenote sucio», «el calor del salón», «la pérdida del maya»). Alrededor, siete espacios: mi cuerpo, los números, las palabras, el arte, la naturaleza, la historia, los valores. El grupo va llenando cada espacio con lo que sabe y lo que puede indagar. Ninguna actividad se planea sin llenar al menos cinco espacios.

◆ La milpita escolar como laboratorio integral [AULA]

La milpita (ixi'im-bu'ul-k'uum) se vuelve el corazón del aula durante dos meses. Cada semana: ciencia (observar crecimiento, medir), matemáticas (contar semillas y hojas), lengua (vocabulario maya y español, cuentos), arte (dibujar, construir espantapájaros), ética (turnarse para regar, agradecer), comunidad (invitar a la abuela a enseñar). Un solo proyecto, todos los campos formativos.

◆ La abuela y el libro [AULA]

Ante cualquier pregunta, se busca siempre dos fuentes: una comunitaria (abuela, vecino, artesano) y una académica (libro, video, enciclopedia). Se comparan. Ambas aportan. Se modela que el saber comunitario y el saber científico se complementan y enriquecen.

◆ El rincón de los oficios [AULA]

Un rincón del aula que rota mensualmente de oficio: el panadero, la partera, el meliponicultor, la hamaquera, el curandero, el arquitecto. En cada mes se integran matemáticas (medidas, dinero), lengua (nombres, historias), arte (productos), ciencia (materiales, procesos), ética (respeto al oficio).

Actividades para la escuela entera

◆ Proyecto escolar interdisciplinario anual [ESCUELA]

Cada año la escuela elige un problema del territorio como hilo conductor (agua, lengua maya, alimentación saludable, tradiciones) y todos los grupos lo trabajan desde sus modalidades propias. Al final del ciclo, feria escolar donde cada grupo muestra su mirada y todas se integran.

Cómo promoverla desde el hogar (con familias)

Cocinar como laboratorio integral [HOGAR]

Preparar juntos una receta yucateca (cochinita, papadzules, sopa de lima, vaporcitos) es hacer ciencia (reacciones), matemáticas (medidas, proporciones), lengua (nombres, vocabulario), historia (origen del platillo), arte (presentación) y valores (compartir). Una vez por semana, cocinar es aprender.

El paseo con muchos ojos [HOGAR]

Al salir de paseo, la familia acuerda mirar con varios ojos: los ojos que cuentan (cuántos árboles, cuántos pájaros), los que nombran (palabras en maya, palabras nuevas), los que dibujan (un boceto al llegar), los que cuidan (qué podríamos mejorar). Todo paseo es aprendizaje integral.

◆ Ejes NEM

Capítulo 3

Los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento sociocrítico

El Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022) establece siete ejes articuladores que atraviesan transversalmente los cuatro campos formativos. Cada eje es una oportunidad para desarrollar el pensamiento sociocrítico en preescolar. A continuación se ofrecen estrategias concretas, siempre con problemas reales del territorio yucateco.

1. Inclusión

La inclusión es reconocer la dignidad igual de todas las personas y crear condiciones para que nadie quede fuera por lengua, origen, discapacidad, género o condición.

Estrategia sociocrítica: Promueva asambleas donde los niños identifiquen quién no está siendo escuchado, invitado o considerado. Si hay un compañero mayahablante, invítelo a enseñar palabras. Si hay un niño con discapacidad, adapte juegos para que pueda participar. Pregunte semanalmente: «¿quién no jugó con nadie esta semana? ¿cómo lo acogemos la próxima?».

◆ Actividad contextualizada a Yucatán [AULA]

La silla vacía: una silla siempre está desocupada en el círculo de asamblea. Representa al compañero ausente, al recién llegado, al diferente. Los niños hablan con esa silla y proponen cómo acoger a quien la ocupe. Al llegar un niño nuevo, tiene su lugar ya pensado.

2. Pensamiento crítico

La capacidad de analizar, argumentar y evaluar es la base del sociocrítico. En preescolar se aborda mediante preguntas, asambleas y comunidad de indagación (Lipman, 2003).

Estrategia sociocrítica: Reemplace las afirmaciones por preguntas. En lugar de «el cenote debe cuidarse» proponga: «¿qué pasaría si nadie cuidara el cenote?». En lugar de «hay que reciclar» pregunte: «¿qué hacemos con toda la basura del patio?». La maestra no da las respuestas; las construye con los niños.

◆ Actividad contextualizada a Yucatán [AULA]

Banco de preguntas poderosas del aula: cada niño contribuye con al menos una pregunta al mes a un banco común. Las preguntas se numeran y se retoman semanalmente para el diálogo grupal. Ejemplos: ¿por qué el sol quema más en mayo? ¿todas las abejas pican? ¿por qué algunos abuelitos hablan maya y otros no?

3. Interculturalidad crítica

No es folclorizar la cultura maya vistiéndose de terno una vez al año; es reconocerla como saber vivo, en diálogo con otros saberes, cuestionando la historia de la colonización y la desigualdad (Tobón, 2026).

Estrategia sociocrítica: Use el maya t'aan en saludos diarios: «ma'alob k'iin» (buen día), «dios bo'otik» (gracias). Visite ex-conventos y haciendas no como postal turística sino contando la historia completa (el henequén, el trabajo forzado). Cuente la historia de Elvia Carrillo Puerto, de las meliponicultoras de Maní, de Felipe Carrillo Puerto. Reconozca que la historia tiene luces y sombras.

◆ **Actividad contextualizada a Yucatán [AULA]**

Proyecto «Mis dos lenguas»: durante un mes, cada niño aprende una palabra al día en maya y la lleva a casa. Al final del mes, elaboran con la familia un pequeño diccionario ilustrado. En la clausura, un meliponicultor de Maní o una hamaquera de Tixcacalcupul visita el aula.

4. Igualdad de género

Desmontar los estereotipos (los niños no lloran, las niñas no juegan fútbol, las mamás cocinan) requiere que el aula sea explícitamente un espacio de cuestionamiento.

Estrategia sociocrítica: Revise los libros y materiales: ¿qué hacen los personajes masculinos y femeninos? Cuestione explícitamente: «¿es verdad que solo las niñas...? ¿de verdad los niños no...?». Invite al aula a figuras que rompan estereotipos: una doctora, un enfermero, una bombera, un cocinero, una chofer, un papá que cuida en casa.

◆ **Actividad contextualizada a Yucatán [AULA]**

Historias de mujeres yucatecas: durante un proyecto, cada niño aprende sobre una mujer yucateca real (Elvia Carrillo Puerto, una meliponicultora, una escritora en maya como Briceida Cuevas Cob, una arquitecta maya). Se arma un mural. Los niños notan que las mujeres hacen de todo.

5. Vida saludable

En Yucatán, la vida saludable incluye enfrentar el calor extremo, la obesidad infantil, la contaminación del agua y el desplazamiento de la dieta de la milpa por los ultraprocesados.

Estrategia sociocrítica: Celebre la comida de la milpa (ixi'im, bu'ul, k'uum, chay) y compare con los ultraprocesados del centro comercial. Promueva hidratación consciente, pausas activas, cuidado del cuerpo. Hable de salud mental: reconocer emociones, pedir ayuda.

◆ Actividad contextualizada a Yucatán [AULA]

La semana de la milpa vs. la semana de la tiendita: durante una semana el grupo solo come productos de la milpa (traídos de casa, de huertos locales). La siguiente solo ultraprocesados (simbolizados con envolturas vacías, no se consumen). Se dialoga sobre cómo se sintieron, qué costó más, qué aprendieron.

6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

Leer y escribir son herramientas para apropiarse del mundo y transformarlo, no solo para descodificar letras (Freire, 2005).

Estrategia sociocrítica: Rodee a los niños de libros-álbum bilingües maya-español. Lea poesía de Briceida Cuevas Cob adaptada. Invite a los niños a dictar sus propios textos y a elaborar libros artesanales. Escriba con ellos cartas al comisario, al presidente, a la abuela.

◆ **Actividad contextualizada a Yucatán** [AULA]

El libro viajero de nuestras historias: un cuaderno grande recorre las casas. Cada fin de semana una familia escribe, dibuja o pega fotos de una historia familiar. El lunes se comparte en asamblea. Al final del año, el libro queda en la biblioteca del aula.

7. Artes y experiencias estéticas

El arte yucateco es cantera inagotable: jarana, trova, bomba, bordado xokbil-chuy, tallado de Dzityá, instrumentos tradicionales.

Estrategia sociocrítica: Integre el arte en todo proyecto sociocrítico: mural, canción, danza, construcción. Invite a artistas locales. Reconozca que el arte no es decoración sino forma de pensar y transformar.

◆ **Actividad contextualizada a Yucatán** [AULA]

Jarana infantil con bombas: el grupo aprende dos o tres pasos básicos de jarana y compone sus propias bombas (los versos picantes de la jarana) sobre temas del aula. Ejemplo de bomba infantil: «¡Bomba! En el cenote cristalino / vive el pájaro toj / si no cuidamos el agua / se va a secar todo el voj».

◆ Seis modalidades NEM

Capítulo 4

Las seis modalidades de trabajo en preescolar con pensamiento sociocrítico

La Fase 2 de la Nueva Escuela Mexicana propone seis modalidades de trabajo para preescolar (SEP, 2022, 2024). Cada una es compatible con el pensamiento sociocrítico si se planea con problemas reales del territorio, se articulan saberes y se implican las niñas y los niños en la toma de decisiones.

1. Taller crítico

Espacio de reflexión y análisis colectivo donde las niñas y los niños participan activamente en actividades que estimulan el pensamiento crítico, cuestionando su entorno y proponiendo soluciones.

Ejemplo yucateco: Taller «¿Por qué el cenote llora?»

◆ Taller «¿Por qué el cenote llora?» [AULA]

Durante dos semanas, el grupo se convierte en investigador del agua. Día 1: observan dos fotografías del cenote limpio y sucio, expresan emociones (sensibilización). Día 2: proponen hipótesis en asamblea («el agua se ensucia porque...»). Día 3: invitan al comisario a hablar sobre el ejido y el agua. Día 4:

experimento casero de filtración con arena, piedras y tela. Día 5: visita al parque con papás para identificar fuentes de basura. Días 6-8: elaboración de carteles con huellas y mensajes. Día 9: acción: entrega de un compromiso al director escolar. Día 10: socialización con otros grupos. Evaluación: no se califica el cartel, sino el proceso de sensibilización, indagación, decisión y acción.

Vínculo con la NEM: *Fomenta la autonomía, la participación activa y el compromiso con la comunidad.*

2. Rincones de aprendizaje

Espacios organizados en el aula con materiales que promueven diferentes áreas de desarrollo (lenguaje, matemáticas, arte, juego simbólico), permitiendo el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Ejemplo yucateco: *Rincón «La milpita viva»*

◆ Rincón «La milpita viva» [AULA]

Se instala en el aula un rincón con: semillas reales de maíz, frijol, calabaza y chile; un libro-álbum sobre la milpa; pequeñas herramientas (pala, regadera); imágenes con los ciclos; palabras en maya (ixi'im, bu'ul, k'uum, iik) con su traducción. Cada niño visita el rincón libremente. Puede sembrar una semilla en su vasito, observar el crecimiento diario, dibujar el proceso, aprender el vocabulario. Cuando una planta crece, el niño decide qué hacer (llevarla a casa, trasplantarla al huerto escolar, regalarla a un vecino). El rincón se transforma cada mes: primero la milpa, luego el

cenote, después Hanal Pixán, después la jarana. Los niños toman decisiones sobre qué agregar.

Vínculo con la NEM: *Propicia aprendizajes diferenciados, respeta intereses y ritmos, fomenta equidad e inclusión.*

3. Centros de interés

Se basan en los intereses naturales de las niñas y los niños; conectan experiencias del entorno inmediato con aprendizajes significativos, promoviendo el aprendizaje contextualizado.

Ejemplo yucateco: Centro «El mercado Lucas de Gálvez»

◆ Centro «El mercado Lucas de Gálvez» [AULA]

Durante un mes, un rincón del aula se transforma en mercado yucateco. Se arman puestos: el de las frutas de la milpa (huaya, nance, zapote, papaya criolla), el de chiles (habanero, x-cat-ik), el de panes (marquesotas, pan de muerto para Hanal Pixán), el de recados (pasta de achiote). Los niños juegan a ser vendedores y compradores. Se introduce el dinero-juguete, las monedas, el cambio. Antes de abrir, se visita el mercado real con las familias y se entrevista a los vendedores: «¿de dónde viene?, ¿quién lo siembra?, ¿cuánto tarda en crecer?». Al cerrar el proyecto, los niños reflexionan: ¿qué comida es más barata y sana? ¿qué conviene comprar?

Vínculo con la NEM: *Vincula aprendizaje con contexto cultural y comunitario, fortalece identidad y pertenencia.*

4. Unidad didáctica

Planificación organizada alrededor de un tema integrador, que aborda diversas áreas de desarrollo para profundizar en un contenido mediante actividades secuenciadas y articuladas.

Ejemplo yucateco: Unidad «El ja' (agua), tesoro que cuidamos»

◆ Unidad «El ja' (agua), tesoro que cuidamos» [AULA]

Tres semanas. Semana 1 (sensibilizar): cuentos del pájaro toh, canción del agua, observación de la lluvia y de los grifos del salón. Semana 2 (indagar): ¿de dónde viene el agua que bebemos? ¿por qué hay tantos cenotes en Yucatán? ¿qué sale por la llave y qué se va por el drenaje? Experimentos con evaporación, condensación, filtración. Invitación a un hidrólogo o al comisario. Semana 3 (actuar y socializar): acuerdos del aula para cuidar el agua (grifos cerrados, reutilización, no tirar basura al drenaje), cartas a las familias con compromisos, mural final en el patio escolar. Evaluación mediante lista de cotejo socioformativa.

Vínculo con la NEM: *Promueve aprendizajes integrales y contextualizados, destacando la transversalidad.*

5. Proyectos

Los proyectos parten de los intereses de las niñas y los niños para resolver una pregunta o problemática real, siendo colaborativos y flexibles, y permitiendo la participación de familias y comunidad.

Ejemplo yucateco: *Proyecto «Guardianes de la xunan kab (abeja melipona)»*

◆ Proyecto «Guardianes de la xunan kab (abeja melipona)» [AULA]

Problema real: la abeja melipona, sagrada en la cultura maya, ha perdido el 80% de su población en Yucatán. Sensibilización: un títere de abeja melipona llega al aula contando su historia («soy sin aguijón, hago miel sagrada, pero me estoy muriendo»). Problematicación: ¿por qué desaparecen? ¿qué pasaría sin ellas? Indagación: visita de un meliponicultor (o videollamada), observación de flores del jardín, lectura del libro *Los ceibos y las abejas*. Actuación: siembra de flores nativas (tajonal, dzidzilché) en macetas recicladas, construcción de un mini-hotel de insectos, danza de las abejas. Socialización: invitación a familias, muestra en la escuela, entrega de la miel probada (con seguridad alimentaria). Evaluación: portafolio socioformativo.

Vínculo con la NEM: *Resalta la inclusión, la participación democrática y el aprendizaje basado en problemas reales.*

6. Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

El juego es la actividad natural de las niñas y los niños y un vehículo esencial para su aprendizaje, trabajando habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices mediante juegos estructurados o libres.

Ejemplo yucateco: *Juegos tradicionales yucatecos con sentido sociocrítico*

◆ Juegos tradicionales yucatecos con sentido sociocrítico [AULA]

Durante un mes, se recuperan juegos tradicionales en riesgo de desaparición: kimbomba (tabla y palito), tinjoroch (trompo), chácara (huesos de frutas), trompo, el avión pintado en el patio. Un abuelo o artesano local enseña las reglas. Los niños fabrican un tinjoroch con corcholatas (con supervisión). Juegan, aprenden las reglas, miden tiempos, cuentan puntos, negocian conflictos. Al final, una feria del juego abierta a la escuela y familias, con bombas jaraneras: «¡Bomba! / Con permiso de la gente, / jugando aprendemos ya, / ¡viva Yucatán bonito / y su tinjoroch girar!». Los niños reflexionan: ¿por qué se están perdiendo estos juegos? ¿qué podemos hacer para que no se pierdan?

Vínculo con la NEM: *Fomenta el aprendizaje lúdico, respeta el derecho de niñas y niños a jugar, y desarrolla capacidades esenciales.*

◆ Niños que deciden

Capítulo 5

Protagonismo estudiantil: niñas y niños que deciden

Una pedagogía que forma pensamiento sociocrítico no puede tratar a las niñas y los niños como receptores pasivos. Si queremos que de adultos transformen su territorio, hoy deben aprender a decidir sobre su aula (Tobón, 2017). El protagonismo infantil implica que las niñas y los niños participen real y sustantivamente — no de manera decorativa — en la planeación, ejecución, evaluación y mejora de su propio proceso educativo.

Decidir es un músculo que se entrena. Si el docente lo decide todo — desde los materiales hasta la manera de evaluar — las niñas y los niños se entrenan en la obediencia, no en el criterio. En cambio, cuando se les implica genuinamente, desarrollan simultáneamente las ocho habilidades del pensamiento sociocrítico: sienten (se implican con el aula), argumentan (proponen), analizan fuentes (evalúan opciones), deciden, cuestionan sus ideas, reflexionan, se abren a lo nuevo e integran saberes (Tobón, 2026).

5.1 Seis áreas donde las niñas y los niños deben decidir

● Planeación de actividades

Cada lunes, la asamblea inicial incluye un momento de planeación conjunta. La maestra propone el marco (qué campo formativo, qué objetivo general) y los niños proponen qué

actividad prefieren, qué quieren aprender esta semana, qué pregunta quieren investigar. Las decisiones se dibujan en el pliego y se negocian.

- **Elección de recursos y materiales**

Antes de cada proyecto, los niños revisan los materiales disponibles y proponen qué más necesitan. La maestra comparte honestamente el presupuesto («tenemos esta caja de cartón, este papel, estas pinturas, y dos boletos para un paseo»). Los niños deciden con criterios de sostenibilidad y creatividad.

- **Organización del espacio del aula**

Cada mes, los niños evalúan el espacio: ¿qué rincón nos gusta más? ¿cuál casi no visitamos? ¿cómo lo cambiamos? La maestra acepta sus decisiones, incluso si implican mover muebles o rediseñar áreas. Un aula protagonizada por los niños es un aula dinámica.

- **Ejecución de las actividades**

Durante las actividades, los niños tienen roles claros y roles se rotan semanalmente (ver siguiente sección). No todo lo hace la maestra: los niños abren la clase, conducen las asambleas, reparten materiales, registran decisiones, presentan a los invitados.

- **Evaluación de su aprendizaje**

La autoevaluación (semáforo, diana, caritas) y la coevaluación (dos estrellas y un deseo) son parte permanente de la cultura del aula. Cada viernes los niños evalúan lo que hicieron. La maestra aprende con ellos.

- **Mejora de las actividades**

Al final de cada proyecto, los niños proponen mejoras concretas: «la próxima vez podríamos invitar a la abuela», «la próxima vez dibujamos en papel grande». Estas mejoras se registran y se aplican en el siguiente ciclo.

5.2 Roles rotativos con nombres mayas: una pequeña comunidad

Los roles que proponemos tienen nombres en maaya t'aan. Aprender estos nombres es ya una actividad de pensamiento sociocrítico: conecta el aula con el territorio, con los abuelos, con la lengua en riesgo. Cada rol tiene un emblema (un símbolo que el niño lleva consigo durante la semana) que hace visible su responsabilidad y dignifica su función.

Rol	Función durante la semana	Emblema
El o la Ja' Guardiania	Guardiana del agua. Revisa al inicio y al final del día que los grifos estén cerrados, que los vasos tengan agua, que no se desperdicie. Avisa cuando hay fuga.	Una gota azul bordada
El o la Kuxtal-moderador	Modera la vida en asamblea. Sostiene la piedra de hablar, recuerda los turnos, invita a quienes no han hablado. Es el Moderador de la Semana.	Una piedrita de jade (o pintada de verde)
El o la Ya'axché-bibliotecario	Cuidadora de la biblioteca del aula (nombre de la ceiba, árbol de los libros). Ordena los libros, propone el cuento del día, registra quién se lleva un libro a casa.	Una hoja verde
El o la Xunan-embajadora	Embajadora de la abeja melipona, cuida las plantas del aula y del patio. Riega, poda, invita a sembrar. Acompaña a los visitantes cuando llegan al aula.	Una abeja amarilla

Rol	Función durante la semana	Emblema
El o la K'iin-cronista	Cronista del día (k'iin = día). Recuerda la fecha, el clima, los cumpleaños, los eventos especiales. Escribe o dicta el diario del grupo al final del día.	Un sol dorado
El o la Miatsil-tesorera	Tesorera de los saberes (miatsil = cultura). Cuida las preguntas depositadas en la caja de los porqués, recuerda las que ya se respondieron y propone nuevas para investigar.	Una llave pequeña
El o la Toj-mensajera	Mensajera del grupo (nombre del pájaro toh, que se mueve mucho). Lleva recados a otras aulas, a la dirección, al cocinero. Acompaña a las llegadas y salidas.	Una plumita azul
El o la Puksi'ik'al-consejera	Consejera del corazón (puksi'ik'al = corazón). Cuida la caja de las emociones, acerca a los niños que están tristes, invita a quien está solo, propone pausas de respiro.	Un corazón rojo de tela

“ *Los roles se rotan semanalmente. Al inicio del lunes, se sortean o se eligen.*

Cada niño del grupo asume al menos tres roles distintos durante el trimestre.

Los roles no son premios ni castigos: son responsabilidades con el colectivo.

Al final de la semana, cada «rol-niño» comparte en la asamblea del viernes

qué hizo, qué le costó, qué mejoraría.

◆ Familias yucatecas

Capítulo 6

Pensamiento sociocrítico con las familias yucatecas

La escuela no forma sola. Si el pensamiento sociocrítico se cultiva en el aula y se rompe en el hogar (donde se corrigen las opiniones del niño, se decide por él, se impone el silencio), el resultado es frustración. Por eso es vital implicar a las familias yucatecas — madres, padres, abuelas, abuelos, tías, tíos, vecinos cuidadores — como aliados en esta formación (López Vázquez et al., 2021).

6.1 Principios para implicar a las familias

- No culpabilizar a las familias por estilos autoritarios: muchas veces repiten lo que vivieron. Hay que ofrecer alternativas con respeto.
- Reconocer los saberes familiares: abuelas meliponicultoras, abuelos mayahablantes, mamás parteras, papás artesanos son fuentes de saber invaluable.
- Pequeños rituales diarios son más poderosos que grandes talleres ocasionales.
- Las familias necesitan modelos, no solo instrucciones.

6.2 Siete estrategias probadas

1. La circular sociocrítica quincenal

Cada quince días, el aula envía a las familias una pequeña circular (una hoja) con: un problema del territorio abordado en el aula (por ejemplo, el cenote), una pregunta para conversar en casa («¿dónde se va el agua de nuestro lavabo?»), una acción familiar sugerida, una palabra en maya para aprender y usar, un espacio para que la familia responda cómo les fue.

2. Talleres con familias (tres al año)

Tres talleres de una hora cada uno en el ciclo escolar. Taller 1 (septiembre): «Preguntar sin corregir, escuchar sin juzgar». Taller 2 (enero): «Decidir juntos en casa: el niño también tiene voz». Taller 3 (mayo): «Mi hijo cuida el territorio: cómo acompañarlo». Cada taller incluye vivencia, dinámica y compromiso concreto. Participan siempre abuelas y abuelos.

3. El ritual familiar del corazón

Cada noche, antes de dormir, tres preguntas en familia (adultos y niños por igual): ¿qué me hizo feliz hoy? ¿qué me puso triste? ¿qué haré distinto mañana? Nadie se escapa, nadie se burla. Cinco minutos transforman una familia. Se presenta en la primera reunión de padres y se acompaña con un recordatorio en la circular.

4. Toma de decisiones familiares

Se invita a las familias a tomar al menos una decisión semanal con voto de todos (incluido el niño): el paseo del domingo, el postre, el regalo de cumpleaños para la tía, qué hacer con el dinero del domingo. El niño aprende en casa lo que vive en el aula: decidir tiene peso, argumentar tiene valor, cambiar de idea no avergüenza.

5. Familias indagadoras

Ante las preguntas del niño, la familia se compromete a no responder «porque sí». En su lugar: «no sé, averigüémoslo». Esto convierte a la familia en equipo de investigación: se consulta a la abuela, se busca en el libro, se observa en el patio. El niño descubre que los adultos también aprenden.

6. Resolución sociocrítica de problemas del hogar

Cuando hay un problema familiar (el hermano toma los juguetes sin permiso, se gastó el dinero en cosas no necesarias, el abuelo está solo), se aborda como problema sociocrítico: sensibilización (cómo se siente cada uno), problematización (por qué pasa), indagación (qué dicen otras familias, qué dice la maestra), decisión (qué acordamos entre todos), actuación (se implementa) y revisión (¿funcionó?).

7. Saberes familiares en el aula

Al menos una vez al mes, una abuela o un abuelo es invitado al aula a compartir un saber: una canción en maya, una receta, un juego antiguo, una historia del pueblo. Se registra (foto, video corto, cuaderno del aula) y se agradece con una cartita hecha por los niños. Los saberes familiares se vuelven parte del currículo.

“ Cuando familias y escuela caminan juntas, el pensamiento sociocrítico se vuelve una cultura, no solo una asignatura. Los niños que hoy sienten por el cenote y deciden con su familia cómo cuidar el agua, mañana serán ciudadanos que transformen Yucatán con amor y rigor. Dios bo'otik.

◆ Evaluación formativa sociocrítica

Capítulo 7

Evaluación formativa para desarrollar el pensamiento sociocrítico en preescolar

La evaluación es uno de los espacios más decisivos para formar —o sofocar— el pensamiento sociocrítico. Cuando evaluamos a las niñas y los niños solo por un entregable bonito, por la ficha sin errores o por la conducta silenciosa, entrenamos mentes obedientes. Cuando evaluamos el proceso, la decisión, la indignación ante lo injusto, la argumentación con los abuelos, la mejora entre versiones y la acción real en el territorio, entrenamos ciudadanos críticos. Este capítulo adapta a preescolar la propuesta de Tobón (2026), en siete momentos que el docente puede incorporar a su práctica desde mañana.

CLAVE SOCIOFORMATIVA

La evaluación socioformativa en preescolar es un proceso de apoyo y retroalimentación continua a las niñas y los niños, orientado a que actúen con pensamiento sociocrítico ante problemas reales de su territorio. Lo hace mediante la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la socioevaluación con la familia y la comunidad, empleando instrumentos claros —semáforos, caritas, dianas, listas de cotejo ilustradas— que permiten a las niñas y los niños mejorar sus evidencias y desarrollar sus capacidades (Tobón, 2026).

Cinco principios que atraviesan todo el capítulo

1. El centro no es el producto sino el proceso: cómo sintieron, preguntaron, decidieron y mejoraron.
2. Los agentes evaluadores son cuatro: la niña o el niño (autoevaluación), los pares (coevaluación), el docente (heteroevaluación) y los actores del territorio —familia, comunidad, abuelos— (socioevaluación).
3. Cada actividad de evaluación tiene oportunidades de mejora antes de su finalización.
4. La evaluación debe centrarse en desarrollar el pensamiento sociocrítico.
5. La evaluación no avergüenza ni etiqueta: abre caminos.

7.1 Planeación didáctica sociocrítica con las modalidades

En preescolar llamamos se trabaja con seis modalidades de base y otras metodologías sociocríticas, que tienen una duración variable, a partir de un problema real del territorio, con evidencias visibles de proceso y momentos explícitos de retroalimentación. La modalidad de trabajo sustituye, para nuestro contexto de preescolar, cualquier formato heredado de niveles superiores: su lógica es la del desarrollo de capacidades, no la del entregable.

Planear la evaluación no es poner al final una lista de cotejo. Es decidir desde el inicio: ¿qué problema del territorio abordaremos?, ¿qué capacidades quiero desarrollar?, ¿qué evidencias lo mostrarán?, ¿en qué momentos retroalimentaré?, ¿qué instrumentos usaré?, ¿qué pesará cada evidencia? Esto requiere que el estudiante analice, participe, toma decisiones y proponga.

Ejemplo: modalidad proyecto: Guardianes del cenote»

Nombre	Guardianes del cenote: agua que cuidamos con el corazón
Grado	Tercer grado de preescolar (5 años)
Duración	1 semana
Problema real del territorio	El 83% de cenotes monitoreados en Yucatán está contaminado (Por Esto!, 2023). Los niños del grupo han visitado cenotes y notan la diferencia entre agua clara y agua sucia.
Pregunta detonadora	¿Por qué el cenote del pueblo ya no está como antes y qué haremos nosotros?
Campos formativos articulados	Saberes y Pensamiento Científico; Lenguajes; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario.
Habilidades sociocríticas enfocadas	Sensibilización, argumentación con fuentes, toma de decisiones, reflexión e identificación de errores.
Ejes articuladores NEM	Pensamiento crítico
Actores del territorio	Familias, comisario ejidal, meliponicultor o pescador local, abuela narradora.

Cinco evidencias del proyecto centradas en el proceso

Las evidencias no son entregables: son registros visibles del proceso de desarrollo de capacidades. Cada una tiene instrumento de evaluación y peso en la evaluación integral. Los pesos no se imponen; se acuerdan con las niñas y los niños en la primera asamblea.

Ev.	Evidencia	Agentes	Peso
1	Dibujo inicial de sensibilización: «el cenote que siento»	Autoevaluación con caritas · Heteroevaluación	15%
2	Mural colaborativo de hipótesis: «¿por qué se ensucia?»	Autoevaluación · Coevaluación entre pares · Heteroevaluación	20%
3	Entrevistas a dos fuentes: familia + comisario	Autoevaluación · Socioevaluación familiar	20%
4	Compromiso con acción real (cartel, carta al comisario, acuerdo familiar de cuidado del agua)	Coevaluación · Heteroevaluación · Socioevaluación	25%
5	Presentación oral sociocrítica a otro grupo o a las familias	Coevaluación · Heteroevaluación · Socioevaluación	20%

7.2 Presentación y orientación al grupo

Las niñas y los niños tienen derecho a saber qué vamos a hacer, por qué, cómo se les va a acompañar y cómo sabrán si aprendieron. La presentación del PSI es el primer acto sociocrítico: se invita a las niñas y los niños a aceptar el proyecto, no se les impone.

Paso 1. Asamblea inicial de apertura

El primer lunes del proyecto, 25 minutos. La maestra trae fotografías grandes del problema (cenote claro vs. cenote sucio). Comparte las emociones que le producen. Pregunta: «¿ustedes qué sienten?». Se registran las emociones en un papelógrafo, sin juzgar.

Paso 2. Presentación de la ruta en imágenes

La maestra muestra una línea del tiempo dibujada con íconos sencillos: una semana con corazón (sensibilizar), otra con lupa (investigar), otra con herramientas (actuar), la última con voces (socializar). Las niñas y los niños preguntan, cambian el orden si lo prefieren, agregan dibujos.

Paso 3. Acuerdo con las niñas y los niños

Se pregunta explícitamente: «¿quieren que hagamos este proyecto juntos?, ¿qué partes les gustan más?, ¿qué agregarían?». La maestra negocia con respeto. Si hay resistencia en un punto, se renegocia. El compromiso nace del acuerdo.

Paso 4. Cómo vamos a saber que aprendimos

Se les muestran los cinco tipos de evidencias en un dibujo. Se explica con metáforas: «el dibujo de hoy es como una fotografía de lo que sienten; el mural será como una pancarta de lo que pensamos juntos; la entrevista es como ser detectives; el compromiso es lo que decidimos hacer de verdad; la presentación es compartir con otros lo que aprendimos».

Paso 5. Asignación de roles rotativos

Se sortean los roles del aula (Ja' Guardiania, Ya'axché-bibliotecario, etc., ver capítulo 5). Los roles cambian semanalmente. Cada niño sabe que tendrá al menos un rol durante el proyecto.

7.3 Apoyo en la planeación de las actividades de evaluación

Las niñas y los niños requieren continuo apoyo para planear y socializar sus actividades y productos. Planear juntos es parte de la evaluación formativa: implica decidir qué mostrará el mural, a quién se entrevistará, qué acción se compromete. Esta planeación conjunta desarrolla pensamiento sociocrítico mucho más que seguir una instrucción.

Rol del docente en la planeación conjunta

- Presenta el reto: «esta semana vamos a hacer un mural que muestre nuestras ideas sobre por qué el cenote se ensucia».
- Formula preguntas abiertas: «¿qué quieren que diga nuestro mural?, ¿cómo lo organizamos?, ¿qué materiales usaríamos sin gastar más de lo necesario?».
- Recoge propuestas en un papelógrafo con dibujos y palabras clave dictadas por las niñas y los niños.
- Negocia las decisiones: no todo se puede hacer; se eligen las propuestas que respondan mejor al problema.
- Explicita los criterios: qué va a ver la maestra al evaluar. No un mural bonito: un mural donde se note que pensaron, preguntaron, decidieron y cuidaron los materiales.

Preguntas clave que la maestra plantea

- ? ¿Qué problema del territorio vamos a mostrar?
- ? ¿Qué queremos que sientan los que vean nuestro trabajo?
- ? ¿Cómo sabrá la maestra —y sabremos nosotros— que la actividad está completa?
- ? ¿Qué materiales usaremos sin desperdiciar?
- ? ¿Quién hará qué?, ¿cómo nos ayudamos?
- ? ¿Cuándo la terminaremos?, ¿cuándo pediremos una primera opinión para mejorarla?

7.4 Autoevaluación y coevaluación con pensamiento sociocrítico

Las niñas y los niños de tres a cinco años son plenamente capaces de valorar su propio trabajo y el de sus compañeros si se les ofrecen las herramientas adecuadas o criterios pertinentes a su edad. Una autoevaluación o coevaluación con pensamiento sociocrítico no se queda en «me gustó» o «no me gustó»; avanza hacia «por qué» y «qué haré distinto».

Herramientas pictográficas adecuadas a preescolar

Herramienta	Cómo se usa	Uso sociocrítico
Semáforo de aprendizaje	Al final de cada actividad. Verde: lo hice solo y entendí. Amarillo: lo hice con ayuda. Rojo: me costó mucho, necesito más apoyo.	No se usa para calificar: se usa para que el niño decida qué apoyo pedirá. Los rojos son información preciosa para el docente.
Caritas emocionales	Para evaluar cómo se sintió el niño durante la actividad (😊 😐 😞).	Las emociones son datos sociocríticos: un niño que siempre se pone triste en las asambleas del cenote está diciendo algo importante. Se conversa.
Diana con pegatinas	Un círculo con tres anillos: centro «lo logré», medio «voy en camino», borde «necesito más». El niño pega su pegatina.	Se complementa con la pregunta «¿por qué te pusiste ahí?». La argumentación es parte de la autoevaluación.
Dos estrellas y un deseo	En coevaluación: cada niño entrega a un compañero dos estrellas (dos cosas	Se modela que el deseo no es un regaño: es un regalo de ideas. «Me gustaría que en tu mural

Herramienta	Cómo se usa	Uso sociocrítico
	buenas) y un deseo (una sugerencia de mejora).	agregaras al pájaro toh porque él bebe del cenote».
Termómetro de la decisión	Dibujo de un termómetro con cinco niveles. El niño marca qué tan firme está su decisión de mejora.	Entrena la autoconciencia: «puse alto porque de verdad quiero cambiar esto».
Lista de cotejo ilustrada	Lista de tres a cinco criterios con íconos. El niño marca con una palomita verde o un círculo rojo.	Los criterios están vinculados a las habilidades sociocríticas, no a comportamientos dóciles. Ejemplo: «pregunté por qué», «escuché a mi compañero», «cambié de idea», «cuidé los materiales».

LA REGLA DE ORO DE LA COEVALUACIÓN EN PREESCOLAR

La coevaluación no es un trámite de aprobación mutua. Los niños aprenden a decir con respeto lo que sugerirían a un compañero. La maestra premia las coevaluaciones que aportan («me gustaría que en tu dibujo agregaras...») y conversa las superficiales («todo bien»). Con la práctica, los niños aprenden a ser ojos amigos y honestos.

7.5 Socialización oral y criterios de presentación

La socialización oral es el momento en que las niñas y los niños comparten con otros —otro grupo, las familias, la comunidad— lo que aprendieron. Es fundamental porque obliga al niño a apropiarse de su proceso. Un niño no puede presentar con honestidad lo que no hizo. La presentación oral blinda la evaluación contra las actividades zombi.

Cómo presentan las niñas y los niños

- Con su dibujo, su mural o su cartel en la mano.
- Con palabras propias (no memorizadas de la mamá).
- Respondiendo preguntas sencillas del público: «¿por qué lo hiciste así?», «¿quién te ayudó?», «¿qué aprendiste?».
- Acompañado del grupo, no solo.

Rúbrica sintética de la socialización oral

Nivel	Descriptor (niñas y niños de 3 a 5 años)
Receptivo	Repite lo que la maestra o la mamá escribieron. No puede sostener lo que dice si le preguntan algo. No conecta emocionalmente con su evidencia.
Resolutivo	Expone con sus palabras los resultados principales. Responde con apoyo a preguntas previsibles. Muestra su dibujo o mural y explica lo básico.
Reflexivo	Articula lo que hizo con lo que sintió y con lo que aprendió. Responde con fundamento a preguntas exigentes («¿por qué?»). Reflexiona sobre los momentos difíciles.
Crítico	Fundamenta decisiones («elegí esto porque...») con razones éticas o de cuidado del territorio. Sostiene sus ideas con respeto si alguien le contradice.
Cocreativo	Moviliza con su presentación a quienes escuchan (la familia, otro grupo, el comisario). Propone acciones conjuntas. Cocrea acuerdos en tiempo real.

7.6 Evaluación integral y acta final

En preescolar la evaluación debe ser integral, y se debe considerar un momento de cierre en el que se articulan los resultados de las actividades de evaluación, se reconoce el nivel alcanzado y se orienta el siguiente paso. Para ello, es importante registrar los avances obtenidos y los aspectos que los niños deben seguir mejorando con base en el perfil de egreso y el programa analítico.

El acta socioformativa de cierre en preescolar

Al final de cada proyecto o modalidad, se puede realizar una valoración conjunta con cada estudiante en la cual los niños, en compañía de las maestras y maestros de preescolar autoevalúan los siguientes aspectos, buscando que sea el estudiante quien registre sus avances:

Nombre del niño o niña	Con su dibujo personal si lo desea.
Nombre del proyecto realizado	Describir el nombre o un dibujo de éste
¿Qué aprendí?	Descripción de logros mediante la autoevaluación del estudiante. Puede emplearse una rúbrica, escala o lista de cotejo
¿Qué me gustó aprender?	Frase dictada por el niño.
¿Qué quiero seguir aprendiendo?	Frase dictada por el niño.

¿Cuál es el mi compromiso?	Una acción concreta: por ejemplo, «cerrar la llave cuando me lavo los dientes».
Firmas	Del niño (con su nombre o una huella de mano), de la maestra, y de un familiar que acompañó el proceso.

PRINCIPIO DE TRANSPARENCIA EN PREESCOLAR

Un niño socioformado debe ser capaz, al terminar cada proyecto o modalidad de trabajo, de contarle a su abuela qué hizo, qué aprendió, en qué mejoró y qué va a hacer distinto. Si no puede, la evaluación no fue socioformativa.

Cuando la evaluación se asume así —como un proceso basado en la autoevaluación y no como un juicio eterno— el pensamiento sociocrítico deja de ser un tema del currículo y se convierte en la manera cotidiana de vivir la escuela. Una niña de cinco años que ha aprendido a sentir el cenote, a preguntar con argumento, a decidir con criterio y a contarle a su familia qué hará con el agua, es una niña que está siendo formada para transformar Yucatán.

RETROALIMENTACIÓN SOCIOFORMATIVA
CAPÍTULO 8

La escalera de retroalimentación sociocrítica en preescolar

8.1 ¿Qué es la retroalimentación socioformativa?

La retroalimentación es el corazón latiente de la evaluación formativa. No es el momento en que la maestra califica lo que la niña hizo; es la conversación en que la niña aprende a mirar su propio trabajo, a descubrir por qué ocurren las cosas y a decidir qué hará la próxima vez para transformar algo de su mundo. Se propone como apoyo para la retroalimentación considerar una escalera de cinco peldaños que van del ambiente afectivo hasta la acción transformadora. Esta escalera se denomina Escalera de retroalimentación sociocrítica (Tobón, 2026).

En preescolar esta escalera no se sube con palabras largas ni con rúbricas complejas. Se sube con preguntas sencillas para estimular el pensamiento crítico en los estudiantes, con dibujos, con semáforos de colores, con caritas, con el tsikbal (conversación en maya) y con la mirada atenta de una maestra que cree firmemente que una niña de cinco años puede pensar sobre su pensamiento y decidir cómo cuidar su cenote, su selva y su familia.

PRINCIPIO RECTOR

Toda retroalimentación socioformativa parte de un supuesto radical: las niñas y los niños de preescolar son sujetos de pensamiento. Pueden dar razones, cambiar de opinión con argumentos y proponer acciones reales para su comunidad, si la maestra les abre el camino con una escalera clara.

8.2 Los cinco peldaños de la escalera

La escalera no es solamente una metáfora visual. Es una secuencia operativa que la maestra sigue durante la conversación de retroalimentación, desde el ambiente inicial hasta el cierre transformador. Cada peldaño agrega una dimensión que la retroalimentación tradicional suele omitir.

1	RECEPTIVO	Se genera un ambiente de confianza en el grupo y se fortalece la escucha y la atención.
2	RESOLUTIVO	Se acompaña a los estudiantes para que se autoevalúen y coevalúen con el apoyo de algunos criterios o una herramienta de evaluación.
3	REFLEXIVO	Se invita a los estudiantes a analizar de manera crítica sus logros y aspectos por mejorar, identificando lo que se hizo de manera pertinente y lo que hay que corregir
4	CRÍTICO	Se acompaña al estudiante para que tome decisiones estableciendo acciones concretas para mejorar, se pactan compromisos y se acompaña para que mejore.
5	COCREATIVO	Se apoya al estudiante para que comparta su autoevaluación con los pares y su familia, incluyendo sus áreas de oportunidad, y se motive a mejorar y a aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

IMPORTANTE

Los peldaños no se saltan. Si la maestra brinca directamente al peldaño 3 («Reflexivo») sin haber construido el ambiente de confianza del peldaño 1, el estudiante responderá con monosílabos. Si se queda en el peldaño 2 («Resolutivo») sin subir al 5, el aprendizaje se vuelve autoevaluación burocrática y no transforma nada. La secuencia completa es lo que da potencia sociocrítica al proceso.

8.3 Desarrollo detallado de cada peldaño con ejemplos yucatecos

PELDAÑO

1

RECEPTIVO

Abrir el corazón antes de abrir el cuaderno

¿Qué sucede en este peldaño?

La maestra crea un ambiente de confianza, respeto y escucha sin defensividad. Se sienta a la altura de la niña o el niño, hace contacto visual cálido, respira con calma y deja claro que aquí no se regaña, no se compara con nadie y no se apura. Este peldaño se ancla en la teoría del apego seguro y en la pedagogía del cuidado: sin vínculo afectivo no hay pensamiento posible. Es especialmente importante en Yucatán, donde muchos niños llegan al aula con reserva cultural, con el maya como lengua materna o con historias familiares de migración a Cancún que los hacen sentirse pequeños frente al español escolar.

✓ CONSIGNA MODELO

«Ven, siéntate aquí a mi lado. Vamos a platicar sobre tu dibujo del cenote. Yo también quiero aprender de lo que tú pensaste.»

✗ QUÉ EVITAR

«A ver, ¿por qué lo hiciste así? Eso no estaba en la consigna. Te pedí otra cosa. Siéntate derecho.»

📍 EJEMPLO YUCATECO — CENOTE CONTAMINADO — YAXCABÁ

María, cinco años, ha dibujado el cenote de su comunidad con manchas café y peces con ojos cerrados. La maestra Ixchel se sienta en cuclillas frente a ella, le sonrío y le dice en maya y español: «Ko'ox tsikbal, María. Cuéntame tu dibujo con calma, yo tengo tiempo para escucharte». No corrige, no pregunta aún por qué, no compara con el dibujo de otra niña. Solo acompaña. María empieza a hablar.

📍 EJEMPLO YUCATECO — PRIMER DÍA TRAS LA MUERTE DEL ABUELO — TEKAX

Jorge llega con su evidencia a medias. Lo natural sería decir «te faltó terminar». La maestra Ixchel se da cuenta de que hoy no es día de resolutivo: es día de receptivo puro. Se sienta, pone la mano sobre el cuaderno sin abrirlo y le dice: «Hoy platicamos solo si tú quieres. Tu cuaderno te va a

esperar». Jorge habla veinte minutos del cerdo que su abuelo criaba. Eso también es aprendizaje sociocrítico, porque aprende que su voz importa.

PELDAÑO

2

RESOLUTIVO*Mirar la evidencia con instrumentos claros***¿Qué sucede en este peldaño?**

Una vez que el vínculo está construido, la maestra invita a los estudiantes a mirar su trabajo con una herramienta de evaluación o criterios. En preescolar ese instrumento es pictográfico: un semáforo de tres caritas, una rúbrica con dibujos, un checklist con íconos. La niña aplica autoevaluación («¿qué parte ya me salió?») y coevaluación con un compañero («¿qué viste tú que yo no vi?»). La maestra hace preguntas de registro: qué documentó, qué logros identifica, qué mejoras propone. Aquí aparecen las primeras bases del pensamiento metacognitivo: los niños ya no solo hacen, sino que observan lo que hacen o hicieron.

✓ CONSIGNA MODELO

«Mira tu dibujo con el semáforo. ¿Qué carita le pones a la parte del agua? ¿Por qué esa y no otra? ¿Qué vio tu compañero que te gustaría agregar?»

X QUÉ EVITAR

«Está bien... Está mal... Te pongo ocho. Fíjate en la niña de al lado que sí lo hizo completo.»

📍 EJEMPLO YUCATECO — BASURA EN EL PATIO DE LA ESCUELA — MÉRIDA SUR

Daniela (cinco años) ha hecho una fotografía con la tablet del patio lleno de envolturas de galletas. En el peldaño resolutivo, la maestra le muestra su rúbrica pictográfica de cuatro caritas y le pregunta: «¿Tu foto ayuda a explicar el problema?, ¿se ve bien el lugar?, ¿se entiende qué pasó?». Daniela pone carita contenta en lo primero, pero se detiene en lo segundo: «La foto salió oscura, no se ve que es nuestro patio». Ella misma detecta la mejora. Eso es resolutivo: no es que la maestra lo diga, es que la niña lo vea con un instrumento.

♀ EJEMPLO YUCATECO — ABEJITAS MELIPONAS — SOTUTA

En el rincón socioformativo, Pedro ha modelado con plastilina su jobón (colmena tradicional maya). Su pareja de coevaluación, Luz, mira el trabajo con el instrumento de coevaluación —tres preguntas con imágenes: ¿tiene las partes?, ¿se parece al real?, ¿se entiende para qué sirve?— y le dice: «Sí se ve el jobón, pero le falta la abejita reina, que es la más grandota». Pedro asiente. La maestra registra: logro detectado por la niña, mejora detectada por la coevaluación.

PELDAÑO

3

REFLEXIVO

Preguntar por qué pasa lo que pasa

¿Qué sucede en este peldaño?

Aquí comienza propiamente el pensamiento sociocrítico. La maestra activa preguntas sobre causas estructurales, fuentes de información y articulación entre la experiencia y lo que otros saben. No pregunta solo qué pasó, sino por qué pasó, quién se beneficia y quién se perjudica, qué dicen los abuelos, qué dice el libro, qué dice el científico. En preescolar esto se hace con lenguaje llano, con imágenes y con cadenas simples de causa-efecto. Los niños descubren que los problemas tienen raíces y que su opinión inicial no siempre tiene toda la razón.

✓ CONSIGNA MODELO

«¿Por qué crees que el agua del cenote se puso café? ¿Quién tira esas cosas? ¿Qué nos contó don Manuel el abuelo? ¿Qué vimos en el libro de las aguas?»

X QUÉ EVITAR

«Eso pasa porque la gente es mala. Ya está, no le busques más. Mejor escribe tu nombre bonito.»

♀ EJEMPLO YUCATECO — CENOTE CONTAMINADO (CONTINÚA) — YAXCABÁ

La maestra Ixchel pregunta a María: «¿Por qué se habrá puesto café el agua?». María dice al inicio «porque sí». La maestra no se conforma y trae tres fuentes: una foto antigua del cenote cuando el abuelo era niño (estaba cristalino), el cuento del ts'ono'ot que leyeron en la semana y el dibujo del ciclo del agua. María ata cabos: «Antes los abuelos no tiraban basura, y ahora sí, y el agua baja

por abajo y lleva la basura al cenote». Ha construido una cadena causal. Pasó del pensamiento descriptivo al sociocrítico.

♀ EJEMPLO YUCATECO — CALOR EXTREMO — VALLADOLID

Los niños se quejan de que en el patio hace demasiado calor para jugar a las once de la mañana. En el peldaño reflexivo, la maestra Ixchel les muestra dos fotos: el patio de la escuela (sin árboles, con cemento) y la plaza del pueblo (llena de ramones y ceibas). Pregunta: «¿Por qué allá se está fresquito y aquí no?». Los niños descubren la relación entre los árboles, la sombra y la temperatura. No es una causa única —también hablan del cemento que «guarda el calor»—, sino un entramado. Ya piensan en sistemas.

PELDAÑO

4

CRÍTICO

Tomar decisiones éticas con argumentos

¿Qué sucede en este peldaño?

Identificadas las causas, se acompaña y apoya a los estudiantes para tomar decisiones deliberadas sobre el camino de mejora, con criterios explícitos. La maestra les pide que elijan entre dos o tres caminos posibles y que digan por qué uno es mejor que otro, quién sale beneficiado y si hay alguien que podría salir perjudicado. Aquí se activa la argumentación, la ponderación de valores y el criterio ético. En preescolar el niño aprende que pensar bien no es saber la respuesta: es saber dar razones de su elección y escuchar las razones de los demás.

✓ CONSIGNA MODELO

«Tenemos tres ideas: poner botes de basura, pedir a los grandes que no tiren, o hacer un letrero. ¿Cuál crees tú que sirve más? ¿Por qué? ¿A quién ayuda? ¿Alguien se queda fuera?»

X QUÉ EVITAR

«Tú propón algo bonito, rápido. No importa por qué, luego pensamos. La maestra lo decide.»

📍 EJEMPLO YUCATECO — ABUELO QUE COME SOLO — MANÍ

Ana (cinco años) descubrió que su abuelo come solo todos los días porque sus papás trabajan en la maquila de Mérida. En el peldaño crítico, la maestra le propone tres caminos: (a) llevarle un dibujo cada viernes, (b) platicar con él por teléfono con ayuda de alguien, (c) ir a comer con él los sábados. Ana elige el tercero y argumenta: «Porque el dibujo se acaba pronto, el teléfono no es estar juntos, y comer juntos es lo que hacen las familias». Es una decisión con criterio ético, no un impulso. Tiene cinco años y ha argumentado.

📍 EJEMPLO YUCATECO — PÉRDIDA DEL MAYA — HUNUCMÁ

En el aula hablan del maya con las abuelas. Algunos niños proponen: «Que todos hablen solo maya en la escuela». En el peldaño crítico la maestra problematiza: «¿Y la maestra visitante que no sabe maya?, ¿los niños nuevos?». Los niños reajustan su propuesta: «Que aprendamos maya todos, y sigamos hablando español también, y que un día a la semana sea en maya». Han pasado de un impulso identitario legítimo a una decisión inclusiva. Eso es sociocrítico: tomar en cuenta a los otros al decidir.

PELDAÑO

5

COCREATIVO

Comunicar y transformar con el territorio

¿Qué sucede en este peldaño?

El último peldaño saca el aprendizaje del aula. Se apoya a los estudiantes para que comuniquen de forma asertiva a otros —compañeros, familia, comunidad— lo que aprendieron y propongan acciones para mejorar y aplicar en su entorno. Aquí la retroalimentación deja de ser una conversación entre maestra y estudiantes y se convierte en una acción transformadora con el territorio. Este peldaño es lo que diferencia la retroalimentación tradicional de una retroalimentación sociocrítica: no se cierra con un trabajo bonito, se cierra con un movimiento real, por pequeño que sea, que influya en mejorar algún aspecto de la vida de los niños, sus familias o su entorno.

✓ CONSIGNA MODELO

«Ahora vamos a contárselo a la familia y a los vecinos. ¿Cómo lo diríamos para que quieran cuidar el cenote con nosotros? ¿Qué hacemos juntos el sábado?»

X QUÉ EVITAR

«Muy bien, guardamos tu dibujo en la carpeta. Ya está listo el portafolio. Pasemos al siguiente tema.»

♀ EJEMPLO YUCATECO — GUARDIANES DEL CENOTE — YAXCABÁ

María, con toda su aula, organiza una visita guiada al cenote con los papás y abuelas. Cada niño presenta una parte: el que hizo el dibujo explica cómo se contaminó, la que trajo al abuelo Manuel comparte su testimonio, los de la rúbrica muestran qué mejoró la comunidad. Se firma con huellas un «pacto del cenote». Esa misma tarde, una familia deja de tirar el bote de aceite al pozo. La retroalimentación transformó algo. Pequeño, medible, real.

♀ EJEMPLO YUCATECO — BASURA DEL PATIO (CIERRE) — MÉRIDA SUR

Daniela y su grupo presentan a la dirección el proyecto «Patio limpio, cuerpo sano». Filman un video corto con el teléfono de la maestra donde los mismos niños explican las causas (los botes están lejos, no hay separadores) y las soluciones (botes cerca, ícono de colores). La directora acepta. La siguiente semana aparecen los botes. Los niños de tres y cuatro años también los usan. Esa es retroalimentación cocreativa: el aprendizaje de Daniela cambió su escuela.

8.4 Caso completo: subir la escalera con María, cinco años

Presentamos aquí un diálogo real, reconstruido a partir de registros de aula en la zona oriente de Yucatán. La maestra Ixchel Canul conversa con María, niña de cinco años del tercer grado de preescolar de la comunidad de Yaxcabá, una semana después de que el grupo hiciera un mural colectivo sobre el cenote de la comunidad. María fue una de las niñas que identificó las manchas café en el agua. La conversación toma quince minutos aproximadamente. Está presentada peldaño por peldaño, con acotaciones pedagógicas que la maestra registró después para su bitácora de retroalimentación.

CONTEXTO DEL CASO

Escuela preescolar rural en Yaxcabá · Grupo de 18 niñas y niños · Proyecto sociocrítico integrador «Guardianes del cenote» · Mural colectivo concluido el viernes anterior · Lengua familiar de María: maya y español · Conversación grabada con permiso de la familia · Duración: 14 minutos.

PELDAÑO 1 · RECEPTIVO — LOS PRIMEROS TRES MINUTOS

Ixchel: "Bix a beel, María. Ven, siéntate aquí en el petate conmigo. Yo traje agua fresquita para las dos."

→ La maestra usa saludo en maya y se baja a la altura de la niña; ofrece un gesto de cuidado.

María: "Maestra, ¿vamos a trabajar otra vez?"

Ixchel: "No vamos a trabajar. Vamos a platicar de tu mural, el del cenote. Si tú quieres. Tengo todo el tiempo."

→ La maestra abre con elección y con tiempo. No condiciona.

María: "Sí quiero, maestra. Me gustó mucho pintar."

Ixchel: "A mí también me gustó lo que pintaste. Me dieron ganas de preguntarte cosas, porque tú viste algo que yo no había visto."

→ Reconoce a la niña como sujeto de pensamiento. No la evalúa, la honra.

PELDAÑO 2 · RESOLUTIVO — MIRAR LA EVIDENCIA

Ixchel: "Aquí tengo tu mural y aquí está nuestro semáforo de tres caritas. ¿Qué carita le pones a la parte del agua?"

→ Introduce el instrumento pictográfico que ya conocen. Autoevaluación guiada.

María: "La carita del medio. No está feliz, pero tampoco enojada."

Ixchel: "¿Por qué la del medio y no la contenta?"

María: "Porque sí se ve el agua, pero las manchas café no quedaron como yo las veía. En el cenote son como nubes que se mueven. Aquí quedaron como puntos."

→ María distingue logro («sí se ve el agua») de mejora posible («las manchas»). Es metacognición inicial: observa su propio producto.

Ixchel: "¿Y qué te dijo Luz, tu compañera de coevaluación?"

María: "Que le faltan los pececitos. Que el cenote tiene pececitos chiquitos y en mi mural no están."

Ixchel: "Entonces tenemos dos cosas para mejorar: las manchas como nubes y los pececitos. ¿Lo anoto en tu bitácora?"

→ Registra con la niña, no por ella. La bitácora es de María.

PELDAÑO 3 · REFLEXIVO — BUSCAR LAS CAUSAS

Ixchel: "María, tengo una pregunta grande. ¿Por qué crees que el cenote se puso así, con manchas café?"

→ Pregunta abierta por causas.

María: "Porque sí, maestra. Porque está sucio."

Ixchel: "¿Y cómo se puso sucio? Mira esta foto. Es el mismo cenote cuando tu abuela era niña. ¿Ves cómo estaba?"

→ Trae una fuente: foto antigua. Activa comparación temporal.

María: "Estaba limpiecita el agua. Se veía el fondo."

Ixchel: "¿Y qué pasó entre los tiempos de tu abuela y ahora?"

María: "Yo creo que... la gente empezó a tirar cosas. Mi tío tira el aceite del carro cerca del pozo. Dice mi mamá que eso no se hace."

→ Introduce un actor concreto (el tío) y una práctica concreta (tirar aceite). Pasa de «la gente es mala» a una cadena causal situada.

Ixchel: "¿Y el aceite del tío cómo llega al cenote si él lo tira en el pozo?"

→ Pregunta que empuja al sistema (agua subterránea).

María: "Porque el agua del pozo está abajo, y el agua del cenote también. Es la misma agua, dijo don Manuel."

→ Articula la experiencia con el testimonio del abuelo sabio. Pensamiento sociocrítico en curso: integra fuentes.

PELDAÑO 4 · CRÍTICO — DECIDIR CON RAZONES

Ixchel: "Si quisiéramos cuidar el cenote, tenemos tres ideas que salieron ayer en el círculo: una, hacer letreros cerca del pozo; dos, platicar con las familias; tres, que la escuela organice una visita al cenote con los papás. ¿Cuál te gusta más?"

→ Ofrece alternativas reales. No impone.

María: "Los letreros... pero no sé. Mi tío no sabe leer rápido."

→ La niña identifica una limitación de una opción. Está evaluando.

Ixchel: "Muy buena observación. ¿Entonces cuál sí funciona para tu tío?"

María: "Platicar. Si le platicamos él sí entiende. Y la visita también, porque ahí va a ver el cenote con sus ojos."

Ixchel: "¿Las dos cosas entonces?"

María: "Sí, porque platicar es rápido pero la visita los hace pensar más."

→ Argumenta combinando alcance y profundidad. A los cinco años. Esto es criterio ético con razones.

Ixchel: "¿Y alguien podría quedarse fuera, no poder ir a la visita?"

→ Empuja al criterio ético inclusivo.

María: "Los abuelos que caminan lento. Hay que ir despacio, y llevar agua."

PELDAÑO 5 · COCREATIVO — MOVERLO AL TERRITORIO

Ixchel: "Bueno, María. Si tú tuvieras que contarle todo esto a tu tío, a los vecinos, a las abuelas, ¿cómo lo dirías para que quieran venir?"

→ Invita a la comunicación asertiva.

María: "Les diría: «Vengan, porque el cenote es de todos, y si nos juntamos el sábado lo vamos a cuidar, y hay tortita y agua fresca»."

→ Comunicación asertiva auténtica: motivo común + invitación concreta + gesto de hospitalidad maya.

Ixchel: "¿Y qué hacemos tú y yo esta semana para que eso pase?"

→ Co-construye la acción. No la asigna.

María: "Tú pones la fecha, yo hago los dibujos para invitar, y Luz los reparte con los otros niños."

Ixchel: "Queda hecho. El sábado a las diez vamos al cenote con las familias. Tú eres la que explica la parte del agua. ¿Puedes?"

María: "Sí puedo, maestra."

→ Cierre transformador: la niña queda con un rol real, no con una tarea escolar.

LO QUE OCURRIÓ EN ESOS QUINCE MINUTOS

María pasó de «porque sí» a una explicación sistémica con fuentes (abuelo, foto, mamá). Decidió una acción combinada con argumentos. Pensó en los abuelos que caminan lento. Diseñó la comunicación con la comunidad. Aceptó un rol real para el sábado. La maestra no le enseñó nada nuevo de contenido. Le sostuvo una escalera. Esa es la diferencia sociocrítica.

8.5 Cómo cada peldaño contribuye al pensamiento sociocrítico

Cada peldaño de la escalera activa y alimenta habilidades específicas del pensamiento sociocrítico presentadas en el capítulo 2. No son un añadido ni una metáfora. La tabla que sigue hace explícita la correspondencia, para que la maestra pueda planear con intención.

Peldaño	Habilidades sociocríticas activadas	Cómo el peldaño alimenta la habilidad
1 · Receptivo	Curiosidad genuina · Escucha con respeto	El ambiente de confianza abre el deseo de preguntar sin miedo al error y enseña que la palabra de otros merece atención. Sin curiosidad ni escucha no hay pensamiento crítico posible.
2 · Resolutivo	Observación cuidadosa · Autoevaluación inicial	La herramienta pictográfica entrena la mirada sobre la propia evidencia. La niña aprende a distinguir qué hizo bien y qué puede mejorar, base de toda reflexión posterior.
3 · Reflexivo	Preguntar «por qué» · Distinguir hecho de opinión · Articular fuentes	Las cadenas causales, la confrontación con testimonios (abuelas, libros, fotos) y la pregunta sobre raíces estructurales son el núcleo del pensamiento sociocrítico según Freire y Tobón.
4 · Crítico	Argumentar con razones · Decidir con criterio ético · Considerar a los otros	Ponderar alternativas, dar razones y tomar en cuenta a quienes podrían quedar fuera desarrolla lo que Habermas llama racionalidad comunicativa y lo que Giroux identifica como ciudadanía crítica.
5 · Cocreativo	Comunicación asertiva · Acción transformadora · Compromiso con el territorio	Comunicar para movilizar y actuar sobre el entorno convierte el pensamiento en praxis. Sin esta dimensión, el pensamiento crítico se queda en análisis. Lo sociocrítico exige transformación.

8.6 Cómo cada peldaño contribuye a la metacognición

La metacognición —pensar sobre el propio pensamiento, como la formuló Flavell y ampliaron Halpern (1998) y otros— no es un lujo académico reservado a estudiantes mayores. Desde los tres años las niñas y los niños pueden monitorear, regular y evaluar su aprendizaje si un adulto les ofrece la andamio adecuado. La escalera de retroalimentación es ese andamio por excelencia, porque cada peldaño entrena una función metacognitiva específica.

Peldaño	Función metacognitiva activada	Cómo el peldaño la desarrolla en preescolar
1 · Receptivo	Autoconciencia emocional	La niña reconoce cómo se siente antes de pensar. Aprende que sus emociones influyen en su pensamiento y que puede pedir pausa, tiempo, ayuda. Es la raíz de la metacognición: darse cuenta de su propio estado interior.
2 · Resolutivo	Monitoreo del propio trabajo	Con el instrumento pictográfico, la niña observa su producto con distancia. «¿Qué carita le pongo y por qué?» es una pregunta metacognitiva en miniatura. Aprende a evaluar su propia evidencia.
3 · Reflexivo	Regulación del pensamiento	Cuando se pregunta «¿por qué creo lo que creo?» y confronta con fuentes, la niña aprende a modificar sus propias ideas. La metacognición madura: ya no basta con tener una opinión, hay que revisarla.
4 · Crítico	Evaluación de las propias decisiones	Elegir entre alternativas con razones explícitas y considerar a los otros es evaluar el propio razonamiento. La niña se pregunta si su decisión es buena, justa, coherente. Es el corazón metacognitivo.
5 · Cocreativo	Transferencia consciente del aprendizaje	Al comunicar a la comunidad lo aprendido, la niña debe reorganizar lo que sabe para otros destinatarios. Esto exige conciencia clara de

Peldaño	Función metacognitiva activada	Cómo el peldaño la desarrolla en preescolar
		qué aprendió y cómo enseñarlo: metacognición transferencial.

TRES PREGUNTAS METACOGNITIVAS QUE LA MAESTRA PUEDE SEMBRAR A LO LARGO DE LA ESCALERA

Antes de la tarea: «¿Qué voy a hacer?, ¿qué ya sé sobre esto?, ¿qué necesito?». Durante la tarea: «¿Cómo voy?, ¿me está saliendo?, ¿qué me está costando?». Después de la tarea: «¿Qué aprendí?, ¿qué haría distinto?, ¿qué le explicaría a un amigo nuevo?». Con tres preguntas sencillas, repetidas todos los días, el pensamiento metacognitivo se vuelve hábito.

8.7 Retroalimentación tradicional vs. socioformativa

Para cerrar el capítulo, es útil contrastar la retroalimentación que aún predomina en muchas aulas con la propuesta sociocrítica que este manual promueve. No se trata de demonizar lo tradicional, sino de ver con claridad qué ganamos cuando damos el paso.

Dimensión	Retroalimentación tradicional	Retroalimentación socioformativa
Relación	Maestra evalúa · niña recibe	Conversación horizontal · la niña también evalúa
Instrumento	Número o carita final	Instrumento pictográfico visible durante el proceso
Foco	Producto final aislado	Proceso y evidencias múltiples
Preguntas	«¿Está bien o mal?»	«¿Por qué?, ¿con qué criterio?, ¿qué harías distinto?»
Causas	No se exploran	Se buscan causas estructurales y fuentes

Dimensión	Retroalimentación tradicional	Retroalimentación socioformativa
Ética	Implícita (lo que la maestra cree)	Explícita, deliberada, discutida con las niñas
Cierre	Carpeta / productos	Procesos orientados a desarrollar habilidades y a incidir en los problemas y retos
Metacognición	Accidental	Intencional y sistemática en cada peldaño
Rol de la niña	Receptora pasiva	Sujeta de pensamiento y de acción

8.8 Síntesis: la escalera como práctica cotidiana

La escalera de retroalimentación sociocrítica no es un protocolo que se usa una vez al trimestre. Es una forma de estar con las niñas y los niños todos los días. Cuando la maestra saluda al pequeño en la puerta del aula está ya en el peldaño 1. Cuando mira con él un dibujo con una rúbrica pictográfica, en el 2. Cuando le pregunta por qué ocurre algo, en el 3. Cuando lo invita a decidir con razones, en el 4. Cuando organiza con la comunidad una acción que nació de esa conversación, en el 5.

En Yucatán, donde los cenotes se contaminan, donde el maya se pierde, donde las meliponas desaparecen, donde el calor y la pobreza aprietan, las maestras y maestros de preescolar sostienen una escalera que no solo forma ciudadanas y ciudadanos críticos. Forma a quienes van a sostener —con argumentos, con cuidado, con territorio— la península de los próximos cincuenta años.

“La retroalimentación socioformativa no es la última parte de la evaluación. Es el lugar donde la niña descubre que piensa, y que su pensamiento tiene poder de transformar el mundo.”

— Sergio Tobón, *Evaluación socioformativa e IA*, 2026

FUENTES

CAPÍTULO •

Referencias bibliográficas

- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), Article 5.
- Bruner, J. S. (1976). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2), 423-447. <https://educar.uab.cat/article/view/v52-n2-cardona-velez-tobon>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co. <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- DOF. (2022, 19 de agosto). Acuerdo 14/08/22. Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association. <https://insightassessment.com/iaresource/the-delphi-report>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (2.ª ed.)*. Siglo XXI.

- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
- Habermas, J. (1968). Conocimiento e interés. Taurus.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Horkheimer, M. (1937). Teoría tradicional y teoría crítica. Amorrortu.
- Kahneman, D. (2012). Pensar rápido, pensar despacio. Debate.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking — What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- López Vázquez, R., Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., y Juárez Hernández, L. G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>
- Mejoredu. (s. f.). Fascículos ¡Aprendamos en comunidad! <https://www.mejoredu.gob.mx/>
- Paul, R., y Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org>
- SEP. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- SEP. (2024). Orientaciones para la Séptima Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar. Anexo 1. Pensamiento crítico. <https://educacionbasica.sep.gob.mx>

- SEP. (2024). Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/FASE-2-2024-18ABRIL-baja.pdf>
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª ed.). ECOE. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>
- Tobón, S. (2014). Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje). CIFE. https://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas_socioformat
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluacion-Socioformativa-1.0-1.pdf>
- Tobón, S. (2019). ¿Cómo lograr clases motivantes y participativas? Un enfoque socioformativo. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/02/como-lograr-clases-motivantes-y-participativas-un-enfoque-socioformativo/>
- Tobón, S. (2026). Evaluación socioformativa e inteligencia artificial en educación superior. CIFE. <https://www.cife.edu.mx/recursos>
- Tobón, S. (2026). Socioformation: A pedagogical model for territorial transformation and ethical governance in the era of artificial intelligence. En S. Tobón y J. E. Martínez-Lñiguez (Eds.), Socioformation, society and sustainable development (pp. 19-100). Autonomous University of Baja California. <https://www.cife.edu.mx/recursos>
- UNICEF México. (2024). Manual de pensamiento crítico. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría de Educación Pública.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yucatán Today. (s. f.). Aluxes: magia viva. <https://yucatanoday.com/en/blog/living-magic-aluxes>

Yucatán Today. (s. f.). La ceiba, árbol sagrado maya. <https://yucatanoday.com/en/blog/la-ceiba-sacred-mayan-tree>

Yucatán Today. (s. f.). La milpa maya. <https://yucatanoday.com/en/blog/the-origin-of-our-table-the-maya-milpa>