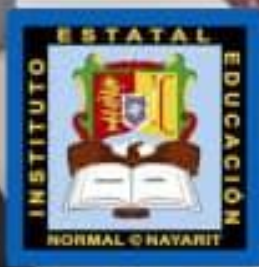


Este libro reúne doce investigaciones que analizan, desde una perspectiva crítica y contextualizada, los desafíos y oportunidades de la educación primaria en México, con énfasis en la formación docente, la gestión escolar y la innovación pedagógica. El primer bloque aborda la construcción de la identidad profesional del magisterio, desde la formación inicial en las escuelas normales hasta la inserción laboral, destacando la relevancia de los clubes normalistas, la articulación del saber pedagógico en la planeación didáctica y las percepciones de los futuros docentes sobre su preparación. Asimismo, se examinan las experiencias formativas de estudiantes en etapas avanzadas y los retos que enfrentan los docentes noveles al incorporarse al sistema educativo. El segundo bloque profundiza en dimensiones estructurales y pedagógicas del ámbito escolar, como el liderazgo transformador de los directivos, la consolidación de comunidades de aprendizaje y propuestas curriculares contextualizadas, entre ellas materiales de inglés para contextos rurales. Se integran, además, reflexiones sobre la corporeidad infantil y el duelo emocional en las transiciones escolares. En conjunto, las contribuciones ofrecen una visión integral que vincula subjetividad docente, condiciones institucionales y la necesidad de una educación primaria equitativa y humanista.

Colectivo Autores



Editorial Tecnocientífica Americana

ETECAM



Entre la teoría y la escuela: articulación de saberes, prácticas y afectos en la formación de los docentes de la Escuela Normal de Nayarit



**Entre la teoría y la escuela:
articulación de saberes,
prácticas y afectos en la formación de los docentes
de la Escuela Normal de Nayarit**

Colectivo Autores



Entre la teoría y la escuela: articulación de saberes, prácticas y afectos en la formación de los docentes de la Escuela Normal de Nayarit

Diseño: Ing. Erik Marino Santos Pérez.

Traducción: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Corrección de estilo: Prof. Dra. C. Leydis Iglesias Triana.

Diagramación: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Director de Colección Ciencias sociales: Prof. Dr. Carmen Patricia Tello Aguilar.

Jefe de edición: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Dirección general: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

© Colectivo de autores

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0048 & 0096

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 16 de diciembre de 2025

Código BIC: JNF

Código EAN: 9780311000982

Código UPC: 978031100098

ISBN: 978-0-3110-0098-2

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:





Resumen 1

Abstract 2

Prólogo 3

Nota introductoria 4

Bloque I: Formación, identidad y desarrollo profesional docente 6

Capítulo I. Impacto de clubes normalistas en la comprensión lectora: formación de maestros lectores transformadores del aula 6

Por: Alba Kikey Partida Sánchez, María de los Ángeles Salas Uribe, Fernando Rafael Morales Núñez

Capítulo II Integración del saber pedagógico en la planeación didáctica: perspectivas desde la formación docente inicial 26

Por: Dalia Lissette López-Hernández, Irene Denneb Langarica López, Fernando Valniki Páez Godínez

Capítulo III. Lecciones aprendidas para transformar la práctica profesional en alumnas de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar 38

Por: Irene Denneb Langarica López, Dalia Lissette López Hernández

Capítulo IV. Percepciones del estudiantado normalista sobre su preparación para elaborar el plan de acción: un estudio exploratorio 55

Por: Dalia Lissette López-Hernández, Fernando Valniki Páez Godínez

Capítulo V. Desafíos que enfrentan los docentes noveles en su incorporación al servicio educativo 67

Por: María Luisa Villegas Guerrero

Capítulo VI. El proyecto integrador como estrategia para la articulación del conocimiento en la formación docente 81

Por: Irene Denneb Langarica López



Bloque II: Liderazgo, contextos educativos y enfoques pedagógicos innovadores95

Capítulo VII. De la fragmentación a la coherencia: comunidades de aprendizaje y liderazgo transformador en la búsqueda de la excelencia educativa.....95

Por: María de los Angeles Salas Uribe

Capítulo VIII. Impacto del liderazgo pedagógico del director escolar: la teoría, la práctica y resultados académicos112

Por: Fernando Rafael Morales Núñez

Capítulo IX. El impacto de los cuadernillos de inglés adaptados a la enseñanza en educación básica de escuelas públicas en Nayarit130

Por: Omar Arturo Vázquez Osuna

Capítulo X. Corporeidad infantil: tensiones epistemológicas y desafíos pedagógicos en educación física en primaria144

Por: Ruth Elizabeth Vázquez Sepúlveda

Capítulo XI. El duelo por transición escolar: una revisión teórica157

Por: Dalia Verónica Sartiaguin González

Capítulo XII. Percepciones y experiencias sobre la inteligencia artificial en estudiantes del IEENN169

Por: Juan Gilberto García López

Conclusiones generales188

Entre la teoría y la escuela: articulación de saberes, prácticas y afectos en la formación de los docentes de la Escuela Normal de Nayarit

Resumen

Este libro reúne doce investigaciones que analizan, desde una perspectiva crítica y contextualizada, los desafíos y oportunidades de la educación primaria en México, con énfasis en la formación docente, la gestión escolar y la innovación pedagógica. El primer bloque aborda la construcción de la identidad profesional del magisterio, desde la formación inicial en las escuelas normales hasta la inserción laboral, destacando la relevancia de los clubes normalistas, la articulación del saber pedagógico en la planeación didáctica y las percepciones de los futuros docentes sobre su preparación. Asimismo, se examinan las experiencias formativas de estudiantes en etapas avanzadas y los retos que enfrentan los docentes noveles al incorporarse al sistema educativo. El segundo bloque profundiza en dimensiones estructurales y pedagógicas del ámbito escolar, como el liderazgo transformador de los directivos, la consolidación de comunidades de aprendizaje y propuestas curriculares contextualizadas, entre ellas materiales de inglés para contextos rurales. Se integran, además, reflexiones sobre la corporeidad infantil y el duelo emocional en las transiciones escolares. En conjunto, las contribuciones ofrecen una visión integral que vincula subjetividad docente, condiciones institucionales y la necesidad de una educación primaria equitativa y humanista.

Palabras clave: educación primaria en México, formación docente, la gestión escolar y la innovación pedagógica

Between theory and school: articulating knowledge, practices, and affections in teacher training at the Nayarit Normal School

Abstract

This book brings together twelve research studies that analyze, from a critical and contextualized perspective, the challenges and opportunities of primary education in Mexico, with an emphasis on teacher training, school management, and pedagogical innovation. The first section addresses the construction of professional identity in teaching, from initial training in teacher training colleges to entry into the workforce, highlighting the relevance of teacher training clubs, the articulation of pedagogical knowledge in lesson planning, and future teachers' perceptions of their preparation. It also examines the formative experiences of students in advanced stages and the challenges faced by new teachers when they enter the education system. The second section delves into structural and pedagogical dimensions of the school environment, such as the transformative leadership of administrators, the consolidation of learning communities, and contextualized curriculum proposals, including English materials for rural contexts. It also includes reflections on children's physicality and emotional grief in school transitions. Taken together, the contributions offer a comprehensive view that links teacher subjectivity, institutional conditions, and the need for equitable and humanistic primary education.

Keywords: primary education in Mexico, teacher training, school management, and pedagogical innovation

Prólogo

Este libro reúne doce investigaciones que abordan, desde una mirada crítica y contextualizada, los retos y posibilidades de la educación en México, con especial énfasis en la formación docente, la gestión escolar y la innovación pedagógica. El primer bloque se centra en la construcción de la identidad profesional del docente, desde su formación inicial en escuelas normales hasta su inserción laboral, destacando la importancia de los clubes normalistas, la integración del saber pedagógico en la planeación didáctica, y las percepciones de los futuros maestros sobre su preparación. Asimismo, se analizan las lecciones aprendidas por estudiantes en etapas avanzadas de su formación y los desafíos concretos que enfrentan los docentes noveles al incorporarse al sistema educativo.

El segundo bloque explora dimensiones estructurales y pedagógicas del entorno escolar: el liderazgo transformador y pedagógico de directivos, la construcción de comunidades de aprendizaje cohesionadas, y propuestas curriculares contextualizadas, como los cuadernillos de inglés adaptados a contextos rurales o marginados. Además, se incorporan reflexiones teóricas sobre la corporeidad infantil en educación física y el duelo emocional asociado a las transiciones escolares, reconociendo la infancia como sujeto complejo con necesidades afectivas, sociales y epistemológicas. En conjunto, las contribuciones presentadas trazan un panorama integral que vincula la subjetividad docente con las condiciones institucionales, subrayando la urgencia de políticas y prácticas que fomenten una educación equitativa, reflexiva y centrada en el desarrollo humano integral de niños.



Nota introductoria

La educación primaria constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano, social y cognitivo de las infancias. En ella se forjan no solo habilidades académicas básicas lectura, escritura, razonamiento lógico, comunicación, sino también disposiciones afectivas, éticas y sociales que moldean la relación del sujeto con el conocimiento, con los otros y con el mundo. No obstante, la calidad y pertinencia de esta etapa educativa dependen en gran medida de dos dimensiones interdependientes: la formación y el acompañamiento del profesorado, y la configuración de entornos escolares que promuevan la coherencia pedagógica, la colaboración y la innovación contextualizada. Es en esta intersección donde se inscribe el presente libro, que reúne diez contribuciones originales que exploran, desde múltiples ángulos teóricos y metodológicos, los desafíos y oportunidades actuales de la educación primaria en el contexto mexicano.

En primer lugar, una línea central de reflexión gira en torno a la formación inicial y profesionalización docente. Los artículos de Alba Kiskey Partida Sánchez, Dalia Lissette López-Hernández, Irene Denneb Langarica López, Fernando Valniki Páez Godínez y María Luisa Villegas Guerrero convergen en la idea de que ser docente no es solo dominar contenidos disciplinares, sino construir una identidad profesional capaz de interpretar, transformar y responder críticamente a los contextos educativos.

El rol de los clubes normalistas como espacios formativos que fomentan una lectura crítica y transformadora, la integración del saber pedagógico en la planeación didáctica, y las percepciones de los propios estudiantes sobre su preparación para la práctica escolar, evidencian la necesidad de una formación que trascienda la mera técnica para abrazar la reflexividad, la empatía y la responsabilidad ética. Asimismo, los testimonios de estudiantes en etapas avanzadas de su formación quienes reconocen lecciones aprendidas a partir de sus prácticas y los relatos de docentes noveles que enfrentan los primeros obstáculos laborales, subrayan la importancia de mecanismos de acompañamiento continuo que eviten la desprofesionalización y el agotamiento docente en los primeros años de servicio.

En segundo lugar, el libro aborda la transformación del contexto escolar como condición para una enseñanza de calidad. Aquí destaca el papel del liderazgo pedagógico, no como mero control administrativo, sino como una práctica orientada al aprendizaje colectivo, la coherencia curricular y la mejora institucional. Los capítulos de María de los Ángeles Salas Uribe y Fernando Rafael Morales Núñez ofrecen visiones complementarias: mientras el primero propone el tránsito de la fragmentación a la coherencia mediante comunidades de aprendizaje sostenidas por liderazgos transformadores, el segundo analiza empíricamente cómo el liderazgo del director escolar impacta en los resultados académicos, integrando teoría y práctica. Estas propuestas cobran especial relevancia en un escenario en el que la escuela primaria a menudo opera en lógicas aisladas, sin articulación entre niveles, asignaturas o actores.

A esta dimensión institucional se suman enfoques pedagógicos críticos y contextualizados, que reconocen la diversidad de realidades en las que se despliega la educación básica. El artículo de Omar Arturo Vázquez Osuna, por ejemplo, reflexiona sobre el diseño y uso de cuadernillos de inglés adaptados a escuelas públicas de Nayarit, proponiendo una enseñanza de lenguas extranjeras que responda a las condiciones materiales, culturales y lingüísticas locales, en lugar de imponer modelos estandarizados. De manera paralela, Ruth Elizabeth Vázquez Sepúlveda aborda la corporeidad infantil en educación física no como un mero ejercicio físico, sino como un campo epistemológico y pedagógico complejo, en el que se tensionan visiones naturalizadas del cuerpo y se abre la posibilidad de una pedagogía que respete la subjetividad corporal de niños.

Finalmente, el libro incorpora una dimensión a menudo invisibilizada en los discursos educativos: la experiencia emocional y simbólica de las transiciones escolares. El capítulo de Dalia Verónica Sartiaguin González ofrece una revisión teórica sobre el duelo asociado al paso entre niveles educativos, por ejemplo, del preescolar a la primaria, recordándonos que los procesos de aprendizaje no ocurren en el vacío racional, sino en contextos afectivos marcados por pérdidas, adaptaciones y reconstrucciones identitarias. Esta perspectiva es crucial para comprender por qué algunos niños experimentan dificultades escolares que no responden a déficits cognitivos, sino a rupturas emocionales no acompañadas.

En conjunto, estas diez contribuciones trazan un mapa rico y multifacético de la educación primaria contemporánea: una escuela que debe formar docentes reflexivos, construir comunidades pedagógicas cohesionadas, diseñar propuestas curriculares sensibles al contexto y reconocer la dimensión afectiva del aprendizaje. Lejos de ofrecer soluciones simplistas, el libro invita a la complejidad, al diálogo interdisciplinario y a la responsabilidad colectiva por una educación que no solo instruya, sino que también humanice.

Bloque I: Formación, identidad y desarrollo profesional docente

Capítulo I. Impacto de clubes normalistas en la comprensión lectora: formación de maestros lectores transformadores del aula

Alba Kikey Partida Sánchez¹ maestrakikey@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0004-2236-7548>

María de los Ángeles Salas Uribe² msalasu101@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0004-3960-2313>

Fernando Rafael Morales Núñez³ fmoralesn101@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-00015134-7640>

Resumen

El presente artículo analiza el papel de los clubes de lectura en escuelas normales como espacios de formación lectora y pedagógica que fortalecen la comprensión lectora de los futuros docentes. Desde una perspectiva de divulgación científica educativa, se exploran los beneficios cognitivos, sociales y emocionales que surgen al integrar la lectura en comunidad. Además, se reflexiona sobre cómo estas experiencias impactan en la futura práctica docente, contribuyendo a una enseñanza más reflexiva, crítica y significativa de la lectura en la educación básica. La lectura es uno de los puntos que hasta hoy a

¹ Licenciada en Educación Primaria, con especialización en Gestión para el Liderazgo e Innovación Educativa, Maestría en Educación y Doctora en Investigación Educativa, cursa Doctorado en Políticas Públicas. Directora en Educación Primaria y catedrática del IEENN, colaboradora de proyectos de investigación titulación.

² Doctora en Innovación para el mejoramiento de la Calidad Educativa y en Psicología, catedrática del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit "Profr. y Lic. Francisco Benitez Silva, certificada en el diseño e impartición de cursos de capital humano de manera presencial y virtual.

³ Doctorado en Gerencia y Políticas Educativas además de Doctorado en Psicología, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, certificado en temas relacionados al Diseño e Impartición de Cursos de Capital Humano tanto presenciales como a distancia.

presentado serias dificultades en la población estudiantil y cuando de comprensión lectora se trata ese es un aspecto complicado por lo que en un intento de mejorar esos aspectos se consideró trabajarla a través del club de lectura Amado Nervo del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit “Profr. y Lic. Francisco Benítez Silva” en un grupo de recién ingreso en el año 2021 al cual se le realizó un diagnóstico a través de las evaluaciones de SISAT, luego de trabajar 4 años mediante esta iniciativa y al egreso volver a utilizar el mismo instrumento a bien de medir el impacto alcanzado en el perfil de egreso del normalista por los normalistas. Se utilizó la metodología de investigación acción y fue de tipo cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales con el estudiantado normalista de distintas edades y contextos socioeconómicos, se implementaron actividades de lectura seguidas de discusiones sobre los textos a través del club de lectura.

Palabras clave: comprensión lectora, clubes de lectura, formación docente, perfil de egreso del normalista, investigación acción, educación normalista.

Abstract

This article analyzes the role of reading clubs in normal schools as spaces for reading and pedagogical training that strengthen the reading comprehension of future teachers. From an educational science outreach perspective, the cognitive social, and emotional benefits of integrating community reading are explored. In addition, it reflects on how these experiences impact the future teaching practice, contributing to a more reflective critical, and meaningful teaching of reading in basic education. Reading is one of the points that until now has presented serious difficulties in the student population and when it comes to reading comprehension this is a complicated aspect so to improve these aspects, we considered working through the Amado Nervo Nayarit State Institute of Normal Education "Profr. and Lic. Francisco Benítez Silva" in a group of recent admissions in the year 2021 to which a diagnosis was made through SISAT evaluations, after working four years on this initiative and at the end of the course the same instrument is used again to measure the impact achieved by the graduates on their profile. The action research methodology was used and was qualitative, using semi-structured interviews and focus groups with standard students of different ages and socio-economic contexts, reading activities were implemented followed by discussions on the texts through the book club.

Keywords: reading comprehension, reading clubs, teacher training, graduate profile of the normalist, action research, normalist education

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal evaluar el desarrollo y los niveles de lectura de los alumnos que ingresan a la Licenciatura en Educación Primaria, utilizando como herramienta diagnóstica la prueba del SISAT. Este estudio busca no solo identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en las habilidades lectoras de la población estudiantil de nuevo ingreso, sino también generar información valiosa que permita diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas y programas de intervención que fortalezcan estas competencias desde el inicio de su trayectoria principalmente a través de los Clubes de Lectura. Se parte de la premisa de que una comprensión profunda de las capacidades lectoras de nuestros futuros educadores es esencial para garantizar una formación integral y preparar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de la práctica docente en el siglo XXI.

Estudios nacionales e internacionales muestran que tanto en el nivel básico como en la formación docente persisten retos significativos en la lectura profunda y crítica (INEE, 2019; PISA, 2022). Ante este panorama, los clubes normalistas de lectura han emergido como una estrategia formativa innovadora que promueve no solo el gusto por leer, sino también la reflexión pedagógica sobre cómo enseñar a leer. Estos clubes ofrecen un espacio donde los futuros maestros leen, dialogan, escriben y comparten experiencias, fortaleciendo su comprensión y su identidad profesional. Más que actividades extracurriculares, se convierten en semilleros de pensamiento pedagógico y lector.

Materiales y métodos

1. La lectura como práctica social y formativa

De acuerdo con Cassany (2006), la lectura no es una habilidad mecánica, sino una práctica social y cultural que implica interpretar, construir sentido y dialogar con otros. En los clubes normalistas, esta visión se concreta cuando los estudiantes leen textos literarios, pedagógicos o científicos y los relacionan con su vida y su futuro ejercicio docente. Las sesiones de lectura fomentan procesos cognitivos complejos: inferencia, análisis, interpretación y valoración crítica del texto (Solé, 2012). Al compartir sus ideas, los normalistas desarrollan comprensión profunda, es decir, la capacidad de entender, reflexionar y aplicar lo leído en distintos contextos educativos. “Cuando los maestros leen juntos, se transforman en una comunidad de aprendizaje que construye conocimiento a partir de la palabra” (Freire, 1997).

2. La lectura como proceso cognitivo y sociocultural

Es fundamental entender que la lectura es un proceso complejo que va más allá de la mera decodificación de signos gráficos. Desde una perspectiva cognitiva, implica la interacción entre el lector y el texto, donde

se activan procesos de reconocimiento de palabras, comprensión léxica, sintáctica y semántica, así como la construcción de significado a través de la inferencia y la integración de información. Autores como Goodman (1967) han postulado la lectura como un "juego psicolingüístico de adivinación", donde el lector anticipa y verifica significados a partir de sus conocimientos previos. Por su parte, Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron modelos de comprensión de textos que resaltan la importancia de la construcción de modelos de situación y la interacción entre el texto base y la macroestructura de este.

Desde un enfoque sociocultural, la lectura es también una práctica inserta en un contexto social y cultural específico. Vigotsky (1978) enfatizó el papel de la interacción social y las herramientas culturales, como el lenguaje escrito, en el desarrollo cognitivo. En este sentido, la lectura no es solo una habilidad individual, sino una actividad mediada por la cultura, que se aprende y se practica dentro de comunidades lectoras y con propósitos específicos. Esto implica considerar no solo las habilidades individuales del lector, sino también el ambiente letrado en el que se desenvuelve y las motivaciones que lo impulsan a leer.

3. Características a evaluar en la habilidad lectora

Dentro de la evaluación de la habilidad lectora, es fundamental considerar una serie de características que, en conjunto, ofrecen una visión integral del nivel de competencia de un lector que puede tener la población estudiantil. Estas características suelen estar agrupadas en diferentes dimensiones con miras a facilitar su análisis. Basándome en los modelos de comprensión lectora y las taxonomías de niveles de lectura, a continuación, detallo las principales características a evaluar:

Es importante entender que la evaluación de la habilidad lectora va más allá de simplemente verificar si el alumnado puede leer palabras, sino que implica analizar cómo interactúa con el texto, qué significado construye y cómo utiliza esa información por lo que algunas de las características clave a evaluar incluyen:

1. Precisión lectora (decodificación):

- Reconocimiento de Palabras: capacidad para identificar y pronunciar correctamente las palabras escritas.
- Fluidez Lectora: lectura sin esfuerzo y con una velocidad adecuada, que incluye:
 - Velocidad: número de palabras leídas por minuto.
 - Prosodia (Entonación, Ritmo, Pausas): Lectura con la expresión adecuada, respetando signos de puntuación y agrupando palabras de forma significativa.

- Automaticidad: capacidad de reconocer palabras de forma rápida y sin esfuerzo consciente, liberando recursos cognitivos para la comprensión.
2. **Comprensión Lexical (Vocabulario):**
 - Conocimiento de vocabulario explícito: entender el significado de palabras individuales y expresiones directamente presentes en el texto.
 - Inferencias de vocabulario: capacidad para deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto.
 3. **Comprensión literal:**
 - Identificación de ideas principales explícitas: reconocer la idea central de un párrafo o un texto, tal como está directamente formulada.
 - Identificación de detalles explícitos: localizar información específica y datos concretos presentes en el texto (¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?).
 - Seguimiento de secuencias: comprender el orden cronológico de eventos o pasos en un proceso.
 - Reconocimiento de relaciones explícitas: Identificar relaciones de causa y efecto, comparación y contraste, o problema y solución que están directamente indicadas en el texto.
 4. **Comprensión inferencial:**
 - Inferencia de ideas principales implícitas: deducir la idea central cuando no está explícitamente establecida.
 - Inferencia de detalles implícitos: derivar información que no está directamente expresada, pero que se desprende lógicamente del texto.
 - Inferencia de causa y efecto: establecer relaciones causales que no están explícitamente indicadas.
 - Predicción: anticipar lo que sucederá a continuación basándose en la información previa.
 - Determinación del propósito del autor: inferir por qué el autor escribió el texto (informar, persuadir, entretener, etc.).
 - Comprensión del sentido figurado: interpretar metáforas, símiles, ironías y otras figuras retóricas.
 - Dedución de rasgos de carácter o emociones: inferir características de personajes o el estado emocional a partir de sus acciones o diálogos.
 5. **Comprensión crítica y evaluativa:**
 - Distinción entre hechos y opiniones: diferenciar la información objetiva de las valoraciones subjetivas.

- Análisis de la credibilidad y validez: evaluar la fuente del texto, la precisión de la información y la solidez de los argumentos.
- Identificación de sesgos y perspectivas: reconocer el punto de vista del autor y posibles prejuicios.
- Formulación de juicios: emitir una opinión fundamentada sobre el contenido, la calidad o la relevancia del texto.
- Relación del texto con conocimientos previos: conectar la información del texto con lo que el lector ya sabe, otros textos o experiencias personales.
- Evaluación de la eficacia del autor: determinar si el autor logró su propósito y cómo lo hizo.

6. Estrategias de lectura:

- Monitoreo de la comprensión: conciencia del propio proceso de comprensión y capacidad para identificar cuándo se ha perdido el significado.
- Uso de estrategias de reparación: aplicar técnicas para restaurar la comprensión cuando se detectan problemas (relectura, búsqueda de pistas en el contexto, consulta de diccionarios).
- Activación de conocimientos previos: habilidad para conectar la nueva información con lo que ya se sabe sobre el tema.
- Resumen y síntesis: capacidad para condensar la información principal de un texto de manera concisa.
- Toma de notas y subrayado: utilización de técnicas para destacar información relevante y organizar ideas.

7. Propósito y motivación lectora:

- Establecimiento de un propósito de lectura: definir qué se busca obtener del texto antes de leer.
- Compromiso con la tarea lectora: nivel de interés y persistencia al enfrentar textos desafiantes.
- Actitud hacia la lectura: valoración de la lectura como herramienta de aprendizaje y disfrute.

Al evaluar estas características, los docentes pueden obtener un perfil detallado de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la habilidad lectora, lo que a su vez permite diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas y personalizadas.

4.-Niveles de lectura: de lo básico a lo crítico

La conceptualización de los niveles de lectura ha evolucionado a lo largo del tiempo, reconociendo la complejidad creciente de las demandas de comprensión. Diversos autores han propuesto taxonomías que van desde la lectura literal hasta la lectura crítica y evaluativa (E.G., Barrett, 1972; Anderson & Pearson, 1984). Para efectos de esta investigación, se consideran los siguientes niveles:

- Nivel Literal: Implica la comprensión explícita de la información contenida en el texto. Se enfoca en identificar datos, hechos, ideas principales y detalles tal como aparecen (Pearson & Johnson, 1978).
- Nivel Inferencial: Requiere que el lector vaya más allá de lo explícito, deduciendo información no directamente declarada, estableciendo relaciones de causa y efecto, interpretando intenciones y anticipando eventos (Cain & Oakhill, 2007).
- Nivel Crítico/Evaluativo: Es el nivel más complejo, donde el lector no solo comprende el texto, sino que lo analiza, lo cuestiona, lo valora y emite juicios sobre su contenido, forma, propósito y las ideas del autor. Implica la capacidad de identificar sesgos, diferenciar hechos de opiniones, y relacionar el texto con otros conocimientos y experiencias (Luke & Freebody, 1999).
- Nivelpreciativo/Creativo: Se refiere a la capacidad de disfrutar la lectura, de desarrollar una respuesta emocional o estética al texto, y de utilizar la información o las ideas del texto para generar nuevas ideas o soluciones.

La evaluación de los niveles de lectura buscará identificar en qué medida los estudiantes de nuevo ingreso son capaces de operar en estos distintos niveles, lo cual es crucial para su desempeño académico y futuro rol docente.

5. La Importancia de la Lectura en la Formación Docente

Ahora bien, en el ámbito de la educación, la lectura es una herramienta indispensable para el ejercicio profesional. Los futuros docentes requieren sólidas habilidades lectoras para:

- Acceder y procesar información académica: Comprender textos especializados, artículos científicos, investigaciones educativas y literatura pedagógica.
- Diseñar y planificar clases: Analizar programas de estudio, manuales y recursos didácticos para la elaboración de actividades de aprendizaje.
- Evaluar el desempeño de sus futuros alumnos: Interpretar y comprender las producciones escritas de sus estudiantes.
- Mantenerse actualizados: Acceder a nuevas teorías, metodologías y debates en el campo de la educación.
- Fomentar la lectura en sus propios estudiantes: Ser modelos lectores y mediadores de la lectura en el aula, promoviendo hábitos lectores y desarrollando estrategias de comprensión en sus alumnos (Snow, 2002).

Las deficiencias en las habilidades lectoras de los docentes pueden repercutir directamente en la calidad de su enseñanza y en la capacidad de sus propios estudiantes para desarrollar competencias lectoras adecuadas.

6. La Prueba SISAT como Herramienta Diagnóstica

El SISAT es el Sistema Integral de Seguimiento del Aprendizaje de los Alumnos, diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Su propósito es apoyar al docente en la observación, registro, análisis y toma de decisiones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sin fines punitivos, sino formativos y de mejora continua.

La prueba SISAT (Sistema de Información y Seguimiento Académico y de Trayectorias) es una herramienta diseñada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. Se concibe como un instrumento diagnóstico y estandarizado que permite evaluar diversas habilidades clave en estudiantes, incluyendo la comprensión lectora, pretendiendo implementar en educación superior. Sus resultados se utilizan para generar un panorama del nivel de desarrollo de estas habilidades y orientar la toma de decisiones pedagógicas y de política educativa a nivel institucional y nacional (SEP, 2023).

Específicamente, el componente de comprensión lectora de SISAT evalúa la capacidad de los estudiantes para:

- Identificar ideas principales y secundarias en diversos tipos de textos.
- Inferir información implícita y establecer relaciones lógicas.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Analizar la estructura y organización de los textos.
- Evaluar la calidad y veracidad de la información presentada.

Tabla 1 comparativa del SISAT y propósitos del club de lectura en ellas.

Etapa	Uso del SISAT	Propósito dentro del Club de Lectura
1. Diagnóstico inicial	Aplicar los instrumentos de Lenguaje y Comunicación del SISAT para conocer el nivel de comprensión lectora de los normalistas.	Identificar fortalezas y áreas de oportunidad al inicio del proyecto.
2. Planeación del	Usar los datos diagnósticos para diseñar	Ajustar textos, estrategias y

Etapa	Uso del SISAT	Propósito dentro del Club de Lectura
Club	actividades de lectura acordes al nivel de los alumnos.	dinámicas lectoras según el perfil del grupo.
3. Seguimiento durante el Club	Registrar en el SISAT observaciones de participación, avances en la interpretación de textos, inferencias, análisis y expresión oral.	Monitorear progresos en comprensión lectora y pensamiento crítico.
4. Evaluación formativa	Analizar los registros del SISAT (niveles de desempeño, evidencias, observaciones) para valorar el impacto del Club en la comprensión lectora.	Medir mejoras en habilidades lectoras, expresión, análisis y gusto por la lectura.
5. Retroalimentación y mejora	Compartir los resultados del SISAT con los normalistas para reflexionar sobre su propio proceso lector.	Promover la metacognición y la autorregulación en la lectura.

Fuente: elaboración propia

El SISAT no solo es un instrumento de evaluación, una herramienta pedagógica para la mejora continua.

Aplicado a los normalistas, permite:

- Identificar los niveles iniciales y finales de comprensión lectora.
- Dar seguimiento al progreso de los normalistas en lectura, análisis y reflexión.
- Sustentar con evidencia el impacto del proyecto lector.
- Retroalimentar las prácticas de enseñanza de lectura en formación docente.

La administración de la prueba es de carácter presencial, los docentes aplican las herramientas de exploración de habilidades básicas en dos momentos de la trayectoria formativa, uno al ingreso a la licenciatura de Educación Primaria y la segunda al egreso de esta. Se siguen procedimientos específicos, como la instrucción de leer en voz alta, cuestionamientos sobre la lectura, entre otros.

Los resultados se presentan a través de puntajes escalados que permiten ubicar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño, lo cual facilita la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en las habilidades lectoras. Aunque es una herramienta ampliamente utilizada en el sistema educativo mexicano, se reconoce la necesidad de continuar investigando su validez predictiva para poblaciones específicas, como los estudiantes de licenciatura en educación primaria (SEP, 2023), generando reportes para cada alumno(a) y por grupo. Luego los docentes analizan los resultados y se proponen e implementan estrategias de mejora en este caso en el club de lectura.

Diversos estudios a nivel nacional e internacional han explorado la relación entre las habilidades lectoras y el desempeño académico en la educación superior. Por ejemplo, investigaciones como las de OECD

(2013) a través del programa PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) han puesto de manifiesto la importancia de las habilidades de lectura y escritura en la fuerza laboral y en la participación ciudadana. En el contexto latinoamericano, estudios como los de Carlino (2005) han abordado los desafíos de la lectura académica en la universidad. La presente investigación busca contribuir a este cuerpo de conocimiento, ofreciendo un diagnóstico específico sobre los niveles de lectura de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación en nuestra institución, con el fin de informar la toma de decisiones pedagógicas y curriculares y fortalecer la formación de futuros profesionales de la educación.

Abad Jiménez (2024) con la investigación denominada La Influencia de los Clubes de Lectura en el Desarrollo de la Comprensión Lectora y el Pensamiento Crítico en Estudiantes Educación General Básica, muestra evidencia empírica del impacto de los clubes de lectura en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado; además, la participación y la diversidad de géneros literarios fueron factores correlacionados con el avance.

Además, Álvarez (2016) a través de una investigación cualitativa exploratoria llevada a cabo en la comunidad autónoma de Cantabria concluye que Los clubes de lectura siguen siendo vigentes y relevantes en el contexto social y cultural analizado; son vistos como instrumentos de innovación lectora y reserva para espacios de diálogo igualitario.

7. Significados de club de lectura

Es fundamental iniciar comentando que un club de lectura es una reunión que congrega a un grupo de personas de manera periódica, para conversar sobre textos leídos, a veces un mismo libro, leído previamente, cultivando un ambiente de respeto, tolerancia y participación, (Carreño,2015). Sin lugar a duda que el objetivo principal de un club de lectura es el intercambio de opiniones, experiencias e impresiones personales en torno a una lectura común.

El generar un club de lectura es importante porque crean espacios de encuentros donde los libros pueden ser la excusa perfecta para conocerse, reunirse, compartir vivencias, escuchar y ser escuchados, descubrir el gusto por la lectura, iniciarse y maravillarse de ella.

Un club de lectura debe entenderse que no es un biblioteca como también no necesariamente debe de estar en ella, solo es necesario un espacio sencillo y agradable, que contribuya con comodidad de quienes participan, las razones para participar en un club de lectura varían ya que puede ser desde mejorar la

comprensión lectora, la redacción así como el incrementar o fortalecer el vocabulario o bien hacer redes de apoyo para mejorar la capacidad intelectual lo que previene el envejecimiento neuronal y mantiene activa la mente.

El club de lectura como espacio de aprendizaje activo

La dinámica de los clubes se basa en la participación colaborativa, la autonomía lectora y el diálogo horizontal. En un contexto normalista, estas prácticas fortalecen tanto la comprensión lectora como las competencias docentes vinculadas al trabajo en grupo, la argumentación y la escucha activa.

Investigaciones recientes (Gómez & Ochoa, 2023) señalan que los clubes de lectura en las escuelas normales mexicanas favorecen:

- La motivación intrínseca por leer.
- El pensamiento crítico frente a los textos.
- La transferencia didáctica de estrategias lectoras a las aulas de educación básica.

En el Club Amado Nervo del IEENN, por ejemplo, los estudiantes normalistas combinan la lectura con la escritura creativa y la divulgación literaria, lo que les permite fortalecer su comprensión y asumirse como mediadores de lectura.

Impacto pedagógico en la comprensión lectora

El impacto de los clubes no se limita al gusto por leer; transforma la forma en que los futuros docentes conciben la lectura en la enseñanza.

Los normalistas participantes reportan mejoras en su capacidad para:

- Identificar estructuras y propósitos del texto.
- Analizar críticamente ideas y argumentos.
- Diseñar estrategias lectoras para sus futuros alumnos.

Así, los clubes de lectura se convierten en laboratorios pedagógicos donde se experimentan formas activas de enseñanza. Como lo señala Solé (2012), comprender un texto es “apropiarse de su sentido para transformarlo en conocimiento propio”.

8. Estrategia

El club de lectura Amado Nervo del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, surge como un espacio de promoción, animación y mediación de lectura para los docentes en formación de la licenciatura en Educación Primaria quienes en su gran mayoría se trasladan desde pueblos y otros municipios a la capital del Estado Tepic, donde se encuentra la escuela normal. Después de realizar un diagnóstico con la generación 2021-2025, un área de mejora fue precisamente la lectura, no existía el hábito lector, en sus historias lectoras muy pocos habían tenido acercamiento con libros y por lo general eran textos escolares, algunos manifestaban preferir hacer todo, menos leer, otros mencionaban que fueron sus mamás y/o maestros sus primeros contactos con la lectura.

Para ello la encargada traía consigo libros propios y regalaba lectura en aula, pasillos y patios, tiempo después se buscó la inscripción a nivel nacional a los clubes normalistas y a salas de lectura, la titular después de un año de actividades se convirtió en promotora lectora por la Universidad de Xochimilco y por parte de los clubes llegó el primer acervo, era la primera vez en la historia de la escuela normal que se emprendía una acción formal por la lectura. Una vez preparados iniciamos actividades lectoras, con reuniones donde se compartían autores y lectura en voz alta en el aula, en jardines, en la cancha.

Los libros rolaban de mano en mano pidiendo traer otros títulos para leer diferentes géneros y autores, entonces las autoridades de la institución brindaron 26 libros elegidos por los miembros del club con apoyo de recurso de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) lo que fortaleció el acervo y el hábito lector, apenas terminaban su clase en los recesos los miembros del club nos regalaban postales de alumnos y alumnas leyendo, contando lo leído y solicitando intercambio de libros cuando terminaban de leer. A cuatro años de emprender estas acciones se cuenta con la sala de lectura y en ella con tres acervos otorgados por el Fondo de Cultura Económica (FCE) y con más de 180 títulos.

Además de leer por placer, de promover lectura en voz alta, en atril, en pequeños grupos, de compartir poesía, leyendas, novelas, se impulsó el préstamo de libros a domicilio, se inició la tradición de celebrar el día del libro con evento masivo y actividades interactivas de normalistas con la lectura, en el club al reunirnos pudimos realizar talleres de escritura creativa, realización de podcast, audio cuentos, elaboración de libros artesanales, visitas guiadas a museos, a bibliotecas de la ciudad y hasta visitar la Feria Internacional del Libro en la ciudad de Guadalajara, actividades que permitieron a nuestros docentes en formación vincularse más con el proceso lector.

Metodología

La investigación-acción como herramienta metodológica analiza la acción humana desde un movimiento comunicativo y participativo, que favorece la interacción de conocimientos y el desarrollo de una estructura relacional de confianza y compromiso con los alumnos y el docente que integran la realidad a transformar; lo antes posible y con la eficiencia y la eficacia que se requiere. Durante la aplicación del método, es necesario realizar un seguimiento continuo y sistemático de las decisiones, acciones y todas las actividades intencionadas desarrolladas por los actores implicados en la situación.

Por lo tanto, en este método, la investigación no se convierte únicamente a una forma de acción, ya que pretende enriquecer el conocimiento y la conciencia de los investigadores sobre las personas y/o grupos implicados. Para ello, se siguieron los momentos antes señalados como explicamos a continuación:

A lo largo de cuatro años, los investigadores facilitaron tres momentos de resolución de problemas de investigación-acción; desde el primer lugar, se definieron las expectativas, se proporcionó tecnología y se desarrolló un sistema de grupo de trabajo a medida a través del club de lectura. Los participantes sugirieron sesiones de formación más breves y dispersas, con instrucciones específicas para cada uno de los momentos del proyecto que se iniciaba con en el proceso investigativo sobre la lectura.

El segundo momento se completó con el despliegue del sistema sobre la lectura en cada uno de los grupos de estudiantes y el momento final fue testigo de la estabilidad del proceso formativo del estudiantado y la formación de grupos que se corresponden con los grupos clase en la licenciatura en Educación Primaria.

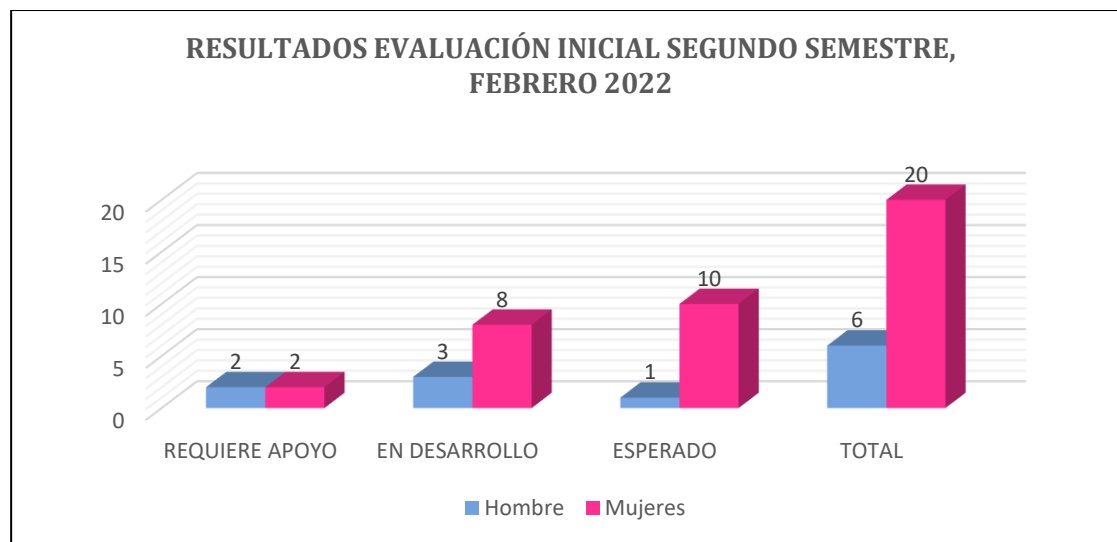
La claridad de roles, la creación de conexiones, el intercambio de conocimientos, la asistencia en materia de recursos y el aprendizaje basado en la experiencia son elementos esenciales para el crecimiento de los grupos clase en cada uno de los momentos y de los semestres cursados con el acompañamiento siempre de sus respectivos docentes encargados de su formación como docentes.

El instrumento aplicado se basó en el modelo SISAT (Sistema de Alerta Temprana), adaptado para valorar la comprensión lectora de los normalistas. Consistió en una lectura en voz alta de un texto breve, seguida de un conjunto de ítems de comprensión literal, inferencial y crítica.

La aplicación se realizó de forma presencial, individual, en dos momentos: al inicio y al cierre del ciclo de actividades del club de lectura. En ambos casos se registraron observaciones del desempeño lector, las respuestas y los comentarios espontáneos de los participantes.

Se inicia el proceso con la aplicación de una pre prueba la cual consistió en solicitar al normalista la lectura la en voz alta de un texto (seleccionado previamente), posteriormente ellos respondían 5 preguntas en las cuales se consideraban preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, después de obtener los resultados se diseñó la propuesta de trabajo a través del club de lectura para después de 4 años de trabajo se aplica una post prueba que es la misma que al inicio para conocer el avance que obtuvo la población estudiantil y hacer finalmente el comparativo, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

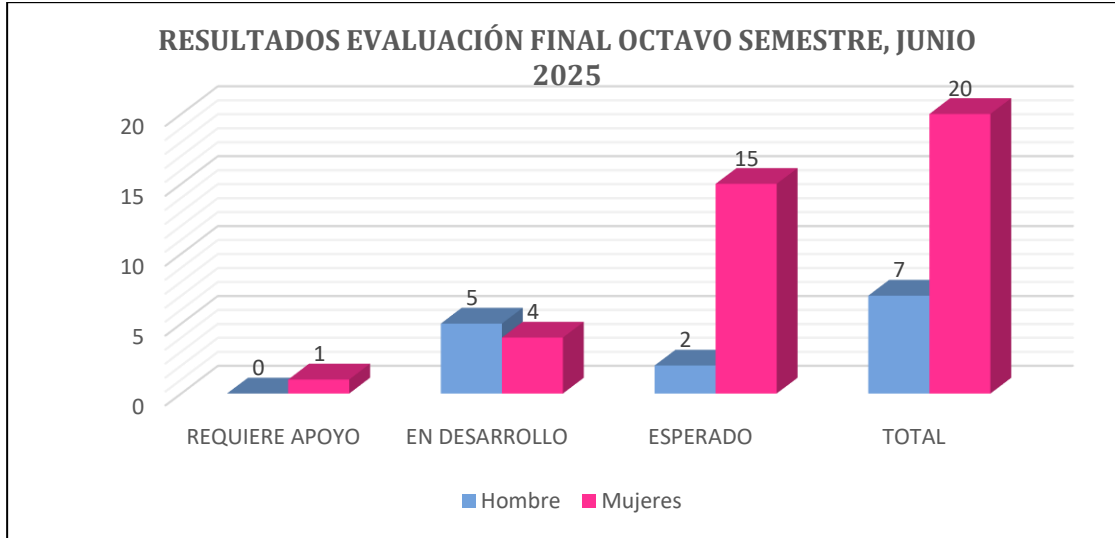
Gráfica 1 Evaluación inicial tomada a los docentes en formación del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2022)



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico anterior se evaluaron un total de 26 estudiantes de los cuales 6 son hombres y 20 mujeres los resultados indican que 2 hombres y 2 mujeres requieren apoyo para el trabajo de la lectura y la comprensión lectora, mientras que 3 hombres y 8 mujeres están en desarrollo y únicamente 1 hombre y 10 mujeres se ubican en el nivel esperado lo que conlleva que se tienen que efectuar actividades constantes con los alumnos en el club de lectura.

Gráfica 1 Evaluación final tomada a los docentes en formación del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2025)



Fuente: elaboración propia

Después de 4 años de trabajo con la utilización del club de lectura como se observa en la gráfica anterior solamente 1 alumna sigue requiriendo apoyo, 5 hombres y 4 mujeres se ubican en desarrollo mientras que 2 hombres y 15 mujeres han alcanzado el nivel esperado, cabe hacer mención que a medio ciclo se incorpora un estudiante por lo que el total ahora es de 7 hombres y 20 mujeres.

Discusión de Resultados

Análisis cualitativo de resultados

El análisis cualitativo de los resultados se realizó con base en la información obtenida a partir de la aplicación inicial y final de un instrumento tipo SISAT, diseñado para valorar la comprensión lectora de los docentes en formación. Este instrumento fue aplicado de manera presencial e individual, en dos momentos del ciclo escolar 2025–2026: antes de iniciar las actividades del Club de Lectura Normalista y al concluir dicho proceso. Durante la aplicación, cada participante leyó en voz alta un texto breve y respondió ítems orientados a valorar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

El enfoque de investigación-acción permitió no solo obtener datos cuantificables, sino también interpretar los cambios observados en el desempeño lector y en la actitud hacia la lectura. A partir de la comparación

entre la primera y segunda aplicación, se identificaron transformaciones tanto en los resultados medibles como en los comportamientos y reflexiones de los participantes.

Resultados descriptivos

Los resultados evidenciaron una mejora general en la comprensión lectora de los docentes normalistas, con avances visibles en los tres niveles evaluados: *Requiere apoyo*, *En desarrollo* y *Nivel esperado*.

En el caso de los hombres, al inicio se registraron dos participantes en el nivel Requiere apoyo, situación que desapareció en la evaluación final. En el nivel En desarrollo, el número de participantes pasó de tres a cinco, lo que indica un proceso de avance hacia niveles superiores de comprensión. En el nivel esperado, se observó un incremento de uno a dos participantes, reflejando un crecimiento cualitativo en la capacidad de comprensión y análisis textual.

En cuanto a las mujeres, al inicio se identificaron dos en el nivel Requiere apoyo, reduciéndose a una en la evaluación final. En el nivel En desarrollo, las participantes disminuyeron de ocho a cuatro, mientras que en el nivel esperado se registró un aumento notable de diez a quince participantes.

Estos resultados muestran una tendencia ascendente en el desarrollo de la comprensión lectora, con reducciones significativas en los niveles más bajos y un incremento constante en los niveles esperados. Este comportamiento no solo refleja un progreso individual, sino también un impacto colectivo positivo del Club de Lectura como estrategia formativa.

Interpretación cualitativa

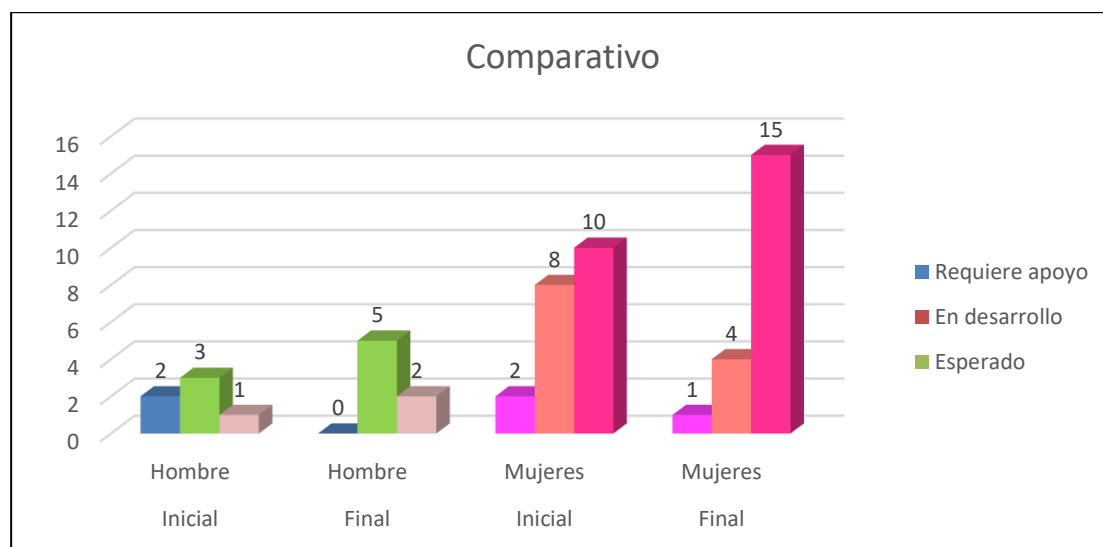
El análisis cualitativo de los registros de observación y las notas de campo revela que los avances no se limitaron al dominio técnico de la lectura, sino que incluyeron transformaciones en la actitud, la seguridad y la reflexión sobre el acto de leer. Durante las sesiones del club, los normalistas mostraron una participación más activa en los diálogos sobre los textos, un mayor interés por la lectura voluntaria y una capacidad creciente para establecer relaciones entre los contenidos leídos y su futura práctica docente.

Asimismo, se observó que la lectura en voz alta una práctica central del instrumento aplicado se convirtió en un recurso pedagógico y reflexivo, pues permitió que los participantes reconocieran su propio progreso, corrigieran entonación, ritmo y comprensión, y asumieran la lectura como una herramienta para el aprendizaje y la enseñanza.

La comparación entre las dos aplicaciones del instrumento evidenció cambios cualitativos sustanciales: los normalistas pasaron de ofrecer respuestas centradas en la información literal a emitir interpretaciones más profundas y personales; además, lograron construir argumentos con base en la inferencia y la crítica textual. Estas transformaciones dan cuenta de un aprendizaje reflexivo y situado, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, que promueve docentes lectores, críticos y comprometidos con la mejora de sus prácticas educativas.

Finalmente, después de haber aplicado la preprueba y la post prueba y del trabajo realizado a través del club de lectura podemos manifestar los siguientes resultados:

Gráfica 2 Comparativo de resultados de la toma inicial de 2022 y la toma final en 2025



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse al inicio existían 2 hombres en el nivel requiere apoyo, al final ya no existían, de igual manera 3 en el nivel requiere apoyo y al final 5 y en nivel esperado solo uno y al final había 2 hombres, en cuanto a las mujeres al inicio existían 2 en el nivel requiere apoyo al final solo 1, en el nivel en desarrollo 8 al final 4 y en el nivel esperado 10 al inicio y al final 15, después de lo anterior queda visible que el avance alcanzado por la población estudiantil fue acertado lo que impactará positivamente en el logro del perfil de egreso.

Reflexión final

En síntesis, el análisis cualitativo confirma que la participación en el Club de Lectura Normalista tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora y en la formación integral de los docentes en formación. Los avances observados tanto en la reducción de los niveles de apoyo como en el aumento del nivel esperado reflejan un proceso de mejora derivado de la lectura compartida, la interacción dialógica y la reflexión sobre la práctica.

El progreso alcanzado por la población estudiantil fue acertado y formativamente significativo, lo que incidirá de manera directa en el logro del perfil de egreso, particularmente en los ámbitos de comunicación, pensamiento crítico y práctica reflexiva. Así, el club de lectura se consolida como una estrategia eficaz para fortalecer las competencias profesionales y promover una cultura lectora en la formación docente.

Conclusiones

Para finalizar, concluimos que esta investigación refleja, la necesidad de continuar y promover la lectura desde los clubes de lectura en las escuelas normales, para mejorar la formación inicial de los futuros docentes de la licenciatura en Educación Primaria en materia de lectura con el objeto de promover el gusto por ella y aumentar su conocimiento.

Los clubes normalistas de lectura son una estrategia pedagógica de alto impacto para fortalecer la comprensión lectora y la formación profesional docente.

Fomentan comunidades lectoras que aprenden juntas, reflexionan sobre la práctica educativa y se preparan para formar nuevas generaciones de lectores críticos.

Sin lugar a duda podemos mencionar que el avance alcanzado por los alumnos en el logro del perfil de egreso es satisfactorio en la gran mayoría de ellos. La población estudiantil encontró en el club de lectura una manera práctica de disfrutar de la lectura. El hábito lector y la comprensión del estudiantado se vio favorecido gracias a las actividades diseñadas en el club de lectura. La lectura compartida y las discusiones generaron mayor entusiasmo, colaboración y empatía, creando al compartir ideas, aprendizajes y experiencias, una verdadera comunidad de aprendizaje. Promover y sostener estos espacios en las escuelas normales es apostar por maestros que comprendan, interpreten y transformen el mundo a través de la palabra.

Referencias bibliográficas

- Abad Jiménez, A. V., Zapata Valverde, Y. F., Esteves Macias, J. C., Hernández Centeno, J. A., Valencia Trujillo, G. D., Martínez Oviedo, M. Y., & Abad Troya, L. (2024). *La influencia de los clubes de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de educación general básica*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4163–4180. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13883
- Álvarez Álvarez, C. (2016). *Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy?* *Información, Cultura y Sociedad*, 35, 91–105.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 255–291). Longman.
- Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. In R. W. Smith (Ed.), *Teaching strategies for the communication arts* (pp. 57–61). Macmillan.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 317–342). International Reading Association.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- DGESuM. (s. f.). *Boletines y publicaciones sobre clubes de lectura en escuelas normales* [Serie de boletines]. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).
- Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, L., & Ochoa, R. (2023). *Los clubes de lectura en la formación inicial docente: Experiencias de innovación lectora en escuelas normales mexicanas*. *Revista Mexicana de Educación Normal*, 45(2), 56–72. <https://doi.org/10.48102/rmen.v45i2.358>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.

Higuera, S. R. (2019). *Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas* [Estudio]. Redalyc.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. INEE.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A socio-critical review of research on early literacy. In K. B. Smith, M. D. Green, & L. M. Harste (Eds.), *The handbook of early childhood literacy* (pp. 20–43). Guilford Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *Resultados de PISA 2022: Lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE Publishing.

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.



Capítulo II Integración del saber pedagógico en la planeación didáctica: perspectivas desde la formación docente inicial

Dalia Lissette López-Hernández⁴ mtra.daliss@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-5479-1820>

Irene Denneb Langarica López⁵ Idennebl@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-0153-1734>

Fernando Valniki Páez Godínez⁶ fpaezg101@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0006-7029-7200>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo contrastar la percepción de los docentes en formación y de los docentes formadores respecto a los componentes del saber pedagógico considerados en la planeación didáctica, con el fin de identificar coincidencias y diferencias en su integración. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-comparativo. Se retomaron los datos de dos estudios previos, en los cuales se aplicó un cuestionario tipo Likert a 78 docentes en formación y 20 formadores, los resultados se analizaron mediante la prueba U de Mann-Whitney y el cálculo del tamaño del efecto (r). Los hallazgos muestran que los docentes en formación reportan mayores niveles de integración de los fines educativos, las concepciones del aprendizaje y las metodologías de enseñanza que los docentes formadores; sin embargo, conviene aclarar que dichas diferencias no siempre son estadísticamente significativas. Se concluye que el desarrollo del saber pedagógico es un proceso progresivo que requiere de acompañamiento reflexivo y una revisión curricular orientada a fortalecer la coherencia entre el qué, cómo y para qué enseñar.

Palabras clave: saber pedagógico, planeación didáctica, fines de la educación, concepción del aprendizaje y metodología didáctica.

⁴ Desarrolla actividades de docencia, tutoría y asesoría en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Actualmente cursa el Doctorado en Innovación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa. Ha colaborado en proyectos de investigación educativa y en la difusión de resultados mediante artículos académicos y ponencias en espacios nacionales.

⁵ Licenciado en educación media en el área de ciencias sociales, licenciada en informática, además de Maestría en educación y Doctorado en innovación para el mejoramiento de la calidad educativa, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, certificado en temas relacionados al Diseño e Impartición de Cursos de Capital Humano tanto presenciales como a distancia.

⁶ Licenciado en Educación Primaria, con especialidad en Ciencias Sociales; cuenta con Maestría y Doctorado en Educación. Actualmente cursa la Maestría en Educación Básica. Se desempeña como catedrático en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, donde realiza actividades de docencia y asesoría de documentos de titulación.

Abstract

This study aimed to contrast the perceptions of pre-service teachers and teacher educators regarding the components of pedagogical knowledge considered in lesson planning, in order to identify similarities and differences in their integration. The research followed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-comparative design. Data were drawn from two previous studies in which a Likert-type questionnaire was administered to 78 pre-service teachers and 20 teacher educators. The results were analyzed using the Mann–Whitney U test and the effect size (r) calculation. The findings indicate that pre-service teachers reported higher levels of integration of educational goals, conceptions of learning, and teaching methodologies than teacher educators; however, it should be noted that these differences were not always statistically significant. It is concluded that the development of pedagogical knowledge is a progressive process that requires reflective guidance and curricular revision aimed at strengthening coherence between what, how, and why to teach.

Keywords: pedagogical knowledge, lesson planning, educational aims, conceptions of learning, teaching methodology.

Introducción

En México, las Escuelas Normales son las instituciones responsables de la formación inicial de los docentes de educación básica, es a través de sus espacios curriculares, de la organización de los cursos y las experiencias prácticas que promueven, que se pretende que los estudiantes desarrollen “saberes docentes” (Tardif, 2014, p. 26) necesarios para realizar las tareas que implica el ejercicio profesional. Entre estos saberes se encuentra el saber pedagógico, entendido como la capacidad de fundamentar y orientar la enseñanza a partir de decisiones conscientes sobre qué, cómo y para qué enseñar (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016), elementos que además de estar presente deben relacionarse.

La tarea de las Escuelas normales respecto al saber pedagógico y su expresión en la planeación didáctica se puntualiza en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación básica (2024), documento que establece dominios, criterios e indicadores para orientar la labor docente y señala que la preparación del trabajo pedagógico requiere la comprensión del desarrollo de los alumnos, de los contenidos y el contexto; así como seleccionar estrategias y actividades didáctica que permitan responder a las necesidades educativas de los estudiantes, sus familias y la comunidad. En este sentido, la

elaboración de la planeación didáctica se reconoce como un proceso reflexivo, donde el saber pedagógico se concreta en decisiones que articulan los fines de la educación, contenidos y estrategias de enseñanza.

Considerando que los maestros en el ejercicio de la profesión deben desempeñarse bajo estos criterios e indicadores, el Plan de estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria (Acuerdo 16/08/22) señala que el egresado debe contar con los dominios de saber que le permitan diseñar planeaciones didácticas fundamentadas en el enfoque, los propósitos y los contenidos de los programas vigentes. Esta capacidad implica no solo conocer los elementos curriculares, sino integrarlos, otorgando sentido a la enseñanza. Por ello, la planeación didáctica constituye un espacio privilegiado para observar como el docente en formación interpreta y articula los fines educativos, las formas de enseñar y la selección de contenidos, lo que representa una oportunidad para reconocer el desarrollo del saber pedagógico en la formación docente inicial.

Investigaciones recientes aportan antecedentes relevantes. Morales-Cardona, Soto Barajas y Ferra-Torres (2025) se propusieron “analizar el diseño y desarrollo de la planeación didáctica durante un ciclo escolar en el contexto de la educación primaria”. Identificaron que surgen tres tipos de planeación, una inicial que atiende los requerimientos formales señalados por los docentes formadores y titulares; una planeación ajustada, que se modifica a partir de las situaciones que surgen en la práctica, así también se proyecta una planeación a partir de las hipótesis que se formulan en el proceso. Los resultados señalan que, en la planeación inicial, los estudiantes ponen especial cuidado en la selección de estrategias y materiales acordes con las características de desarrollo del grupo que atienden, lo que puede interpretarse como una manifestación del saber pedagógico.

En un contexto distinto, Hernández (2024) destaca la importancia de la planeación didáctica en la formación docente por su carácter permanente en el ejercicio profesional, en su estudio orientado a “interpretar los saberes que construyen los docentes en formación en torno a su experiencia con la planeación didáctica durante el trabajo en línea derivado de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 y su retorno a la presencialidad en una nueva normalidad”, reporta que la elaboración de la planeación representa un desafío ante los cambios curriculares frecuentes y la consecuente transición de enfoques pedagógicos. También encontró, que la falta de autonomía para seleccionar contenidos e implementar sus estrategias didácticas, inciden en la construcción del saber pedagógico.

Por su parte, Acosta-Pérez, Cariño-Sánchez y Belykh (2024) analizaron los cambios que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha implicado en la formación docente, particularmente en la planeación didáctica. Su objetivo consistió en “compartir la experiencia de implementación del Plan de Estudios 2022 en la Escuela Normal Urbana de Tlaxcala tras un año de trabajar con los lineamientos de la NEM mediante la reconceptualización del proyecto integrador y la flexibilización de la planeación”. Su estudio de tipo exploratorio subraya que la planeación didáctica, en el marco de la NEM, requiere de una enseñanza que transite del uso de formatos hacia la construcción de planeaciones que recuperen los sentidos sociales de la educación, características de los alumnos y las necesidades de la comunidad.

Si bien las investigaciones revisadas coinciden en que la elaboración de la planeación didáctica se aprende y formaliza en la formación docente inicial, y que en ella se integran contenidos, estrategias de enseñanza, conocimiento sobre el desarrollo de los alumnos y sobre el contexto, cabe señalar que la integración de estos componentes no garantiza un proceso intencionado. Para que la planeación didáctica exprese sentido formativo, es necesario que al elaborarla se establezca la relación lógica entre dichos componentes y se comprenda que los contenidos y las formas de enseñarlos no son universales ni permanentes, sino que responden a finalidades educativas específicas y determinadas por el contexto sociohistórico.

La presente investigación recupera la problemática identificada en dos estudios previos de la autora: las planeaciones didácticas elaboradas durante la formación docente incorporan de manera explícita elementos formales del currículum (contenidos y metodologías de enseñanza); sin embargo, no se establece una relación clara con los fines educativos que otorgan sentido. Esta falta de articulación refleja la falta de fundamentación en el saber pedagógico, entendido como la capacidad de otorgar intención y coherencia al proceso educativo. En este contexto, contrastar la perspectiva de los docentes en formación y los docentes formadores permitirá profundizar en la comprensión de esta problemática y responder la siguiente pregunta:

¿Qué diferencias y coincidencias se encuentran entre la percepción de los docentes en formación y la de los formadores sobre los componentes del saber pedagógico considerados en la planeación didáctica?

Objetivo General:

Contrastar la percepción de los docentes en formación y los formadores acerca de los componentes del saber pedagógico que se consideran en la planeación didáctica, con el propósito de identificar coincidencias y diferencias.

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, entendido como aquel que permite recolectar y analizar datos numéricos con el propósito de describir tendencias, percepciones o relaciones entre variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio corresponde a un diseño no experimental, ya que no se manipularon variables ni se contralaron condiciones (Sousa, Driessnack y Costa 2007).

Su alcance es descriptivo-comparativo, puesto que se orienta, por un lado, a caracterizar las percepciones de los docentes en formación y de los docentes formadores respecto a los componentes del saber pedagógico presentes en la planeación didáctica, y por otro, a contrastar dichas percepciones para identificar coincidencias y diferencias entre ambos grupos (Ato, López y Benavente, 2013). Esta comparación se realiza tomando como referencia tres de las variables consideradas en estudios previos: fines de la educación, concepción del aprendizaje y metodologías didáctica. De acuerdo con su dimensión temporal, se trata de un estudio transversal, dado que la información se recolectó en un único momento, sin intención de analizar cambios o trayectorias en el tiempo (Cvetkovic-Vega, Alonso-Soto, Lama-Valdivia & Correa-López, 2021).

La técnica empleada para la recolección de los datos fue la encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual se adaptó en dos versiones: una dirigida a los docentes en formación y otra a los docentes formadores. En ambos casos, los ítems se formularon como afirmaciones relacionadas con cinco variables: fines de la educación, concepción del aprendizaje, metodologías didácticas, relación maestro alumno y evaluación. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert, la cual permitió valorar la consideración del saber pedagógico en la planeación desde la perspectiva de los docentes en formación, y su presencia observada desde la perspectiva de los docentes formadores.

Para determinar la confiabilidad interna del instrumento se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, en el cuestionario aplicado a los docentes en formación se obtuvo un valor de $\alpha=.892$, mientras que, en el aplicado a los docentes formadores, $\alpha=.954$, lo cual evidencia una alta consistencia interna y estabilidad. Estos valores indican que los ítems se relacionan entre sí y con el constructo evaluado, en este caso, el saber pedagógico y su presencia en la planeación didáctica.

La muestra se integró por 78 docente en formación inscritos en cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes cumplían con el criterio de haber elaborado planeaciones didácticas en el marco de sus jornadas de práctica; y por 20 docente formadores con experiencia en la orientación y

revisión de dichas planeaciones. La selección fue no probabilística por conveniencia, en función de la accesibilidad y pertinencia de los participantes respecto al objetivo del estudio (Otzen y Manterola, 2017). Los cuestionarios se aplicaron mediante un formulario de Google Forms, cuyo enlace se compartió a través de canales habituales de comunicación, garantizando la participación voluntaria, el consentimiento informado y asegurando la confidencialidad de las respuestas.

Tanto en el estudio dirigido a conocer la percepción de los docentes en formación como en aquel enfocado en los formadores, se realizó un análisis descriptivo mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, lo que permitió caracterizar las percepciones de ambas muestras. A partir de los resultados obtenidos en dichos estudios, en el presente trabajo el interés fue comparar las percepciones de dos grupos independientes, para ello, se empleó la prueba U de Mann Whitney, recomendada para el análisis de variables ordinales provenientes de escalas tipo Likert y para la comparación entre grupos independientes sin asumir una distribución normal de los datos (Romero, 2013).

La diferencia entre grupos se consideró estadísticamente significativa cuando $p < .05$. Además, se calculó el tamaño del efecto (r) a partir del estadístico Z , con el propósito de estimar la magnitud real de las diferencias entre las percepciones de los dos grupos de participantes. La interpretación de este indicador siguió los criterios de Cohen (1988): valores de r entre .10 y .29 se consideraron efectos pequeños, entre .30 y .49 efectos medianos, y mayores o iguales a .50 efectos grandes. Estos procedimientos permitieron completar la prueba de significancia estadística con una valoración del peso práctico de las diferencias observada.

Resultados

El análisis de los resultados se sustenta en los planteamientos que reconocen al saber pedagógico como un saber clave en el proceso educativo, ya que permite al docente comprender el sentido de la enseñanza, es decir el para qué, y su conexión con el qué y cómo enseñar (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016). En este sentido, la planeación didáctica constituye un documento en el que dicho saber se manifiesta, a través de los objetivos y propósitos de aprendizaje, las concepciones del aprendizaje que fundamentan las actividades, estrategias o metodologías de enseñanza.

En este apartado se presentan los resultados a partir de la comparación entre las percepciones de docentes en formación y docentes formadores sobre los componentes del saber pedagógico considerados en la planeación didáctica. Para su interpretación, se asumió que la presencia del saber pedagógico se expresa en la coherencia entre fines de la educación, la concepción del aprendizaje y las metodologías de

enseñanza, dimensiones que permiten valorar la fundamentación teórica y formativa que orienta el diseño de las planeaciones.

Tabla 1. Comparación de las percepciones de docentes en formación y formadores sobre los fines de la educación

Ítems	Rango promedio Docentes en formación (n=78)	Rango promedio Docentes formadores (n=20)	U de Mann- Whitney	p	R
Contenidos/conocimiento	51.78	40.60	602.00	.080	.18
Resolución de problemas	53.85	32.55	441.00	.001	.32
Valores	51.78	40.63	602.50	.090	.17
Colaboración	52.89	36.28	515.50	.013	.25

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Fines de la educación, los docentes en formación reportan una mayor integración de los propósitos formativos en su planeación didáctica en comparación con lo que identifican los docentes formadores. No obstante, esta diferencia no se presenta de manera uniforme en todos los ítems: en los referentes a los contenidos/conocimientos y valores, las diferencias son mínimas y no significativas ($p = .080$ y $p = .090$ respectivamente), mientras que en los ítems relacionados con la resolución de problemas ($p = .001$, $r = .32$) y la colaboración ($p = .013$, $r = .25$) sí se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), con tamaños de efecto de magnitud pequeña a mediana.

En conjunto, los resultados evidencian una tendencia general de los docentes en formación a integrar los fines educativos en su planeación, aunque con variaciones según el tipo de propósito considerado. Esto indica que, aunque los docentes en formación reconocen los fines educativos en su planeación, estos no siempre son identificados u observados por los docentes formadores.

Tabla 2. Comparación de las percepciones de docentes en formación y formadores sobre la concepción del aprendizaje

Ítems	Rango promedio Docentes en formación (n=78)	Rango promedio Docentes formadores (n=20)	U de Mann-Whitney	P	R
Conocimientos previos	55.15	27.45	339	.000	.44
Contexto	53.72	33.05	451	.001	.32
Participación	53.05	35.65	503	.005	.28
Aplicación del nuevo conocimiento en contexto reales	53.61	33.48	459.5	.001	.32
Conflicto cognitivo	51.08	43.33	656.5	.236	.12
Análisis de situaciones	52.73	36.90	528	.014	.25

Fuente: elaboración propia

En todos los ítems de la dimensión Concepción del aprendizaje, los docentes en formación otorgaron puntajes altos en relación con los indicados por los docentes formadores, lo que indica que los primeros consideran integrar en mayor medida los fundamentos teóricos del aprendizaje en la planeación didáctica. No obstante, las diferencias entre grupos fueron estadísticamente significativas únicamente en cinco de los seis ítems ($p < .05$), siendo el conflicto cognitivo ($p = .236$, $r = .12$) el único aspecto en el que no se observaron diferencias significativas entre la percepción de ambas muestras.

Esto sugiere que, aunque los docentes en formación perciben que diseñan actividades sustentadas en teorías del aprendizaje, dicha fundamentación no siempre es identificada por los docentes formadores al momento de revisar la planeación. En consecuencia, existe una brecha entre el sustento teórico expresado por los estudiantes y la evidencia explícita que se refleja en las planeaciones.

Tabla 3. Comparación de las percepciones de docentes en formación y formadores sobre las metodologías de enseñanza

Ítems	Rango promedio Docentes en formación (n=78)	Rango promedio Docentes formadores (n=20)	U de Mann- Whitney	p	R Tamaño del efecto
Identificación de problema del proyecto	53.07	35.58	501.5	.009	.26
Establecer objetivos, estrategias, responsables y recursos	53.92	32.28	435.5	.001	.34
Intervenir sobre el problema que dio origen al problema	52.91	36.20	514	.013	.25
Reflexionar sobre los aprendizajes logrados	52.55	37.60	542	.023	.23

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Metodología de enseñanza, los docentes en formación asignaron puntajes más altos que los docentes formadores en los cuatro ítems correspondientes a esta dimensión, esto indica que los primeros consideran en mayor medida los principales momentos que caracterizan a las metodologías de enseñanza propuestas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Las diferencias entre las muestras fueron estadísticamente significativas en los cuatro ítems ($p < .05$), con tamaños de efecto que oscilan entre pequeño y mediano ($r = .23$ a $.34$).

En conjunto, los resultados muestran que los docentes en formación perciben que planean actividades con las que promueven la identificación de un problema que orienta el proyecto, la definición de objetivos, estrategias, responsables y recursos (ruta de trabajo), así como la reflexión sobre los aprendizajes logrados. No obstante, estas prácticas no son reconocidas en igual medida por los docentes formadores al revisar las planeaciones, lo que sugiere que la intención metodológica expresada por los estudiantes no siempre es observada.

Discusión

Los resultados presentados en esta investigación permiten reconocer que la presencia del saber pedagógico en la planeación didáctica se manifiesta de manera desigual entre las dimensiones analizada. En general, los docentes en formación reportaron niveles más altos de integración de los fines educativos, las concepciones del aprendizaje y las metodologías de enseñanza en comparación con los docentes formadores. Esta diferencia refleja que, si bien los estudiantes son capaces de identificar los componentes teóricos y formativos que sustentan la enseñanza, la articulación entre ello (núcleo del saber pedagógico) aún se encuentra en proceso de consolidación.

Desde el enfoque teórico asumido, el saber pedagógico se entiende como un saber reflexivo e integrado que otorga sentido a la práctica docente, al vincular el para qué enseñanza con el qué y el cómo enseñar (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016). Los resultados confirman que esta integración no ocurre de manera automática: los futuros docentes tienden a reconocer los fines de la educación y la teoría de aprendizaje, pero en las planeaciones dichas referencias se expresan con escasa coherencia en las actividades y estrategias de enseñanza. Así, la fundamentación pedagógica aparece como una intención declarada que como una articulación explícita entre propósitos, contenidos y estrategias de enseñanza.

Esta interpretación coincide con lo planteado por Morales-Cardona, Soto-Barajas y Ferra-Torres (2025), quienes encontraron que los estudiantes elaboran tres tipos de planeación: inicial, ajustada e hipotética, reflejando un proceso de construcción progresiva del saber pedagógico. De modo similar, en este estudio las diferencias entre las percepciones de docentes en formación y formadores sugiere que el proceso de planeación es, en sí mismo, un espacio de aprendizaje profesional, donde los estudiantes practican la toma de decisiones pedagógicas, y el reto radica en hacerlas explícitas en el documento escrito.

Así también, los hallazgos dialogan con lo señalado por Hernández (2024), al advertir que los cambios frecuentes en los enfoques pedagógicos generan incertidumbre en los docentes en formación. Esta situación repercute en la capacidad para fundamentar la enseñanza y traducir dicha fundamentación en decisiones didáctica. En este contexto, las diferencias observadas entre ambos grupos pueden interpretarse como tensión entre el discurso pedagógico vigente, que aborda la autonomía y la contextualización del aprendizaje y práctica de enseñanza experimentadas u observadas en paso por los niveles de educación básica y media superior, en donde se prioriza la memorización y mecanización, así como la exposición de temas o contenidos.

Por otra parte, los resultados también se relacionan con las aportaciones de Acosta-Pérez, Cariño-Sánchez y Belykh (2024), quienes subrayan que la implementación en educación básica del Plan de Estudios 2022 requiere de una planeación que recupere el sentido social y comunitario de la enseñanza. Los docentes en formación, al otorgar mayor relevancia a los fines educativos y a las metodologías activas, parecen reconocer esta orientación; sin embargo, la diferencia en las percepciones respecto a los docentes formadores evidencia que dicho enfoque aún no se consolida como práctica generalizada dentro de la formación inicial.

En conjunto, estos resultados corresponden con la idea de que el saber pedagógico se desarrolla gradualmente y requiere de intervenciones que propicien la reflexión sobre la coherencia entre fines, teorías y estrategias de enseñanza. Las discrepancias entre las percepciones de ambos grupos no solo evidencian diferentes niveles de apropiación conceptual, sino también distintas formas de interpretar lo que se considera evidencia del saber pedagógico en la planeación didáctica. En este sentido, dicho documento no debe concebirse como un requisito, sino como un espacio formativo donde se visibiliza la intención educativa del futuro docente.

Conclusiones

La comparación entre la percepción de los docentes en formación y formadores muestran que, aunque ambos grupos reconocen la consideración en la planeación didáctica de componentes del saber pedagógico, tales como: fines de la educación, concepciones del aprendizaje y metodologías de enseñanza, existen diferencias relacionadas al nivel de integración que consideran las dos muestras. Los docentes en formación manifiestan una comprensión teórica del saber pedagógico, pero esta no siempre se traduce en una fundamentación clara en sus planeaciones, mientras que los formadores perciben dicha integración como parcial o superficial.

Estos hallazgos permiten concluir que el desarrollo del saber pedagógico en la formación docente inicial requiere un acompañamiento sistemático que favorezca la reflexión sobre la coherencia entre los fines educativos, las teorías de aprendizaje y las metodologías de enseñanza. Fortalecer esta relación implica revisar la organización curricular y los espacios destinados a la práctica docente, con el propósito de promover planeaciones que expresen una articulación entre teoría, práctica y contexto educativo.

Referencias

- Acosta-Pérez, L., Cariño-Sánchez, L. y Belykh, A. (2024). Planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: valoraciones y perspectivas de docentes normalista. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*. 13
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*. 29 (3).
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto A., Lama-Valdivia, J., Correa-López, E. (2021). Estudios transversales. *Rev. Fac. Med. Hum.* (21) 1
- Ernández Belmonte, S. H., (2024). Los saberes de los futuros docentes en torno a la planeación didáctica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15(),
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, V. (2020). Metodología de la investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. Mc Graw Hill Education.
- Morales-Cardona, K., Soto-Barajas y Ferra-Torres, G. (2025). La planeación didáctica para la mejora de la práctica docente en la formación inicial. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*.
- Otzen, S. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.* 35 (1).
- Romero Saldaña, M. (2013). Metodología de Investigación Enfermera. Contraste de hipótesis. Comparación de dos medias independientes mediante pruebas no paramétricas: Prueba U de Mann-Whitney. *Enfermería del trabajo*.
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ.Educ*, 19 (2).
- SEP. Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.
- SEP-USICAMM. (2024). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*. 15 (3)
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.

Capítulo III. Lecciones aprendidas para transformar la práctica profesional en alumnas de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar

Irene Denneb Langarica López⁷ idennebl@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-0153-1734>

Dalia Lissette López Hernández⁸ mtra.daliss@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-5479-1820>

Resumen

El presente trabajo parte de considerar las lecciones aprendidas como el conocimiento adquirido a través de la experiencia; en este caso, en la práctica profesional docente. El proceso de análisis y reflexión de la práctica permite al estudiantado detectar fortalezas y áreas de oportunidad, mismas que son atendidas mediante la identificación y aplicación de las lecciones aprendidas. El objetivo de la investigación fue desarrollar la metodología de lecciones aprendidas para transformar la práctica profesional en alumnas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Se enmarca en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción. El acompañamiento, seguimiento y evaluación fueron elementos centrales para rescatar experiencias durante los periodos de aprendizaje en el servicio, utilizando técnicas de videograbación, bitácoras de acompañamiento y cuestionarios. Los resultados muestran avances significativos en la planeación flexible, la reflexión de la práctica y la sistematización de la evaluación, aunque persisten desafíos en el uso de instrumentos evaluativos. La implementación de la metodología de lecciones aprendidas propició procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fortaleciendo la profesionalización docente. El impacto del estudio radica en la mejora de la intervención pedagógica y la consolidación de prácticas reflexivas en la formación inicial docente.

Palabras clave: lecciones aprendidas, práctica profesional, reflexión docente, acompañamiento.

⁷ Licenciado en educación media en el área de ciencias sociales, licenciada en informática, además de Maestría en educación y Doctorado en innovación para el mejoramiento de la calidad educativa, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, certificado en temas relacionados al Diseño e Impartición de Cursos de Capital Humano tanto presenciales como a distancia.

⁸ Desarrolla actividades de docencia, tutoría y asesoría en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Actualmente cursa el Doctorado en Innovación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa. Ha colaborado en proyectos de investigación educativa y en la difusión de resultados mediante artículos académicos y ponencias en espacios nacionales.

Abstract

This study is based on the concept of learned lessons as knowledge acquired through experience, particularly during professional teaching practice. The process of analysis and reflection enables students to identify strengths and areas for improvement, which are then addressed through the application of learned lessons. The main objective was to develop a learned-lessons methodology to transform professional practice among eighth-semester students of the bachelor's degree in Preschool Education. The research followed a socio-critical paradigm with a qualitative approach and an action-research design. Guidance, follow-up, and evaluation were key to collecting experiences during field practice using techniques such as video recording, reflective journals, and questionnaires. Results showed significant improvement in flexible planning, teaching reflection, and systematic assessment, although challenges remain in the use of evaluation tools. Implementing the learned-lessons methodology promoted self-assessment, peer assessment, and external assessment, strengthening teacher professionalization. The study's impact lies in enhancing pedagogical intervention and consolidating reflective practices in initial teacher education.

Keywords: lessons learned, professional practice, teacher reflection, mentoring.

Introducción

En la formación inicial docente, la práctica profesional constituye un espacio de aprendizaje situado donde el estudiantado enfrenta los retos de la enseñanza real. El proceso de reflexión sobre la práctica permite comprender los logros y dificultades experimentadas, generando conocimiento pedagógico valioso. En este contexto, las lecciones aprendidas se conciben como los saberes adquiridos a partir de la acción y la reflexión crítica. El presente estudio tiene como propósito recuperar dichas lecciones para contribuir a la mejora y transformación de la práctica profesional de las futuras educadoras.

Considerando prioridad transformar la práctica profesional en función de las nuevas demandas sociales se hace necesario realizar un análisis crítico y reflexivo de la práctica docente; es

importante mencionar que es una dificultad llevar a cabo ese proceso para el estudiantado normalista, provocando que no logren identificar resultados relevantes en su intervención docente, pues no son capaces de reconocer problemas relacionados con los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, la identificación de enfoques disciplinares y su implementación a través de las diferentes metodologías, así como la evaluación para valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos del preescolar. Siendo imperante el uso de dispositivos, herramientas o estrategias que posibiliten el análisis y la reflexión de la práctica docente con la finalidad de transformarla, para ello se partió de un diagnóstico que arrojó resultados preocupantes respecto a lo antes mencionado.

La importancia de documentar lecciones aprendidas radica en el hecho de identificar lo que se está haciendo bien, así como, tener claridad de las áreas de oportunidad con la finalidad de buscar soluciones que permitan mejorar los resultados de los proyectos educativos que se implementan con la intención de mejorar la calidad educativa. Según el Banco Interamericano de Desarrollo:

Las lecciones aprendidas pueden definirse como el conocimiento adquirido sobre un proceso o una o varias experiencias, a través de la reflexión y el análisis crítico sobre sus resultados y los factores críticos o condiciones que pueden haber incidido sobre su éxito o lo obstaculizaron. (BID,2011, pág. 1)

También se pueden definir como el conjunto de errores y éxitos que el líder y el equipo del proyecto han logrado manejar durante la realización del propio proyecto. Entiéndase las lecciones aprendidas como un conocimiento adquirido a partir de las experiencias que se dan durante la realización de uno o varios procesos, en el desarrollo de actividades desde la reflexión y el análisis crítico sobre los factores que pueden afectar de manera positiva o negativa una experiencia siendo estas la fuente de donde se extraen las lecciones aprendidas que pueden generar una posible o real amenaza o una oportunidad.

Estas pueden identificarse en cualquier momento y deben ser documentadas en la base del conocimiento del proyecto y la organización, Luna y Rodríguez (2015) “La documentación de lecciones aprendidas contribuye a explicitar un nuevo conocimiento, su disseminación,

aplicación”(s/p), para evitar los mismos errores y volver a provocar los éxitos en proyectos a futuro, en ese orden de ideas se consideran una valiosa herramienta de uso y apoyo para otros, incide en la mejora de la planificación de proyectos futuros y evitan cometer errores permitiendo la detección de oportunidades de mejora, ayudando al desarrollo de nuevos y mejores procedimientos de trabajo que llevarán a una toma de decisiones pertinente y oportuna para intervenir con mayor seguridad y en consecuencia se garantizan mejores resultados.

Es pertinente decir que, en los diferentes planes y programas educativos se ha buscado la manera de reflexionar sobre la práctica docente, esto desde el trayecto de práctica profesional en el cual el docente en formación moviliza saberes que vincula con la experiencia que adquiere en las escuelas de práctica, pues es un espacio en donde confluyen los diversos aprendizajes de los demás trayectos, siendo además lo que les permite identificar áreas de oportunidad y fortalezas para ir desarrollando las competencias que marca el perfil de egreso, pero sobre todo, la transformación de la práctica docente y por ende un proceso de profesionalización. Según Moreno et al (2020)

Se reconoce que la práctica reflexiva y crítica propone analizar casos reales del escenario profesional tomando en cuenta todos los elementos contextuales que permitan mejorar la formación práctica. De esta manera, se puede determinar como un ejercicio crítico, que implica incorporarse en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización de las creencias y teorías implícitas. (s/p)

El uso de las lecciones aprendidas permitirá transformar la práctica pues posibilita la reflexión de la práctica de las futuras docentes de educación preescolar.

Objetivo general: Desarrollar la metodología de lecciones aprendidas para la transformación de la práctica profesional, en alumnas de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar

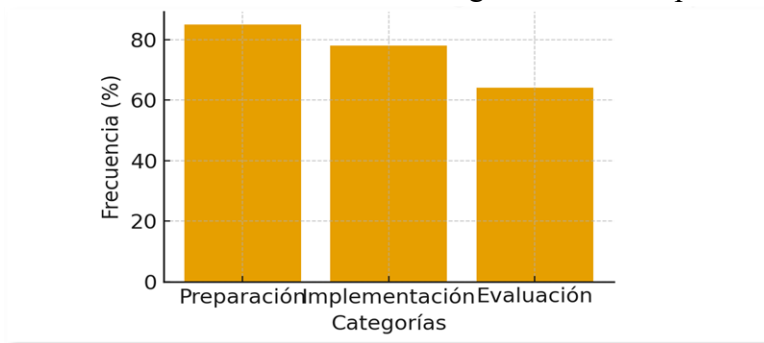
Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción (Vargas, 2007). La metodología permitió una comprensión profunda de la práctica docente mediante ciclos de observación, reflexión, acción y evaluación. Se utilizaron técnicas de videograbación, bitácoras de acompañamiento, cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, además de reuniones colegiadas. El universo estuvo conformado por 204 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. La población analizada incluyó 40 alumnas de cuarto grado y la muestra fue de 27 docentes en formación, seleccionadas de manera no probabilística. Las categorías de análisis se centraron en preparación, implementación y evaluación de la práctica docente.

Resultados

Los hallazgos muestran que la categoría de preparación obtuvo los mayores avances, evidenciando una planeación más flexible y contextualizada. La implementación reflejó un uso más consciente de estrategias didácticas diversificadas, favoreciendo la participación infantil. En la evaluación, las alumnas demostraron mayor capacidad de análisis crítico sobre su desempeño, identificando áreas de mejora personal y profesional.

Gráfica 1. Resultados de las categorías de desempeño



Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis de los resultados, se parte de las categorías **preparación, implementación y evaluación**, en las que se diseñó el instrumento de recogida de información y los registros realizados en la bitácora de visitas. Fue importante identificar las áreas de

oportunidad para que, se buscaran las lecciones aprendidas que resultaran útiles para atender las problemáticas detectadas como parte de un proceso de autoevaluación y reflexión colectiva.

El autodiagnóstico inicial mostró que las estudiantes enfrentaban dificultades para conocer los procesos de aprendizaje de los niños, considerar los enfoques disciplinares del plan de estudios, vincular referentes teóricos con la planeación, elegir instrumentos adecuados para evaluar, integrar distintos campos formativos, usar tecnología educativa, seleccionar materiales pertinentes y precisar los aspectos a evaluar en la planeación.

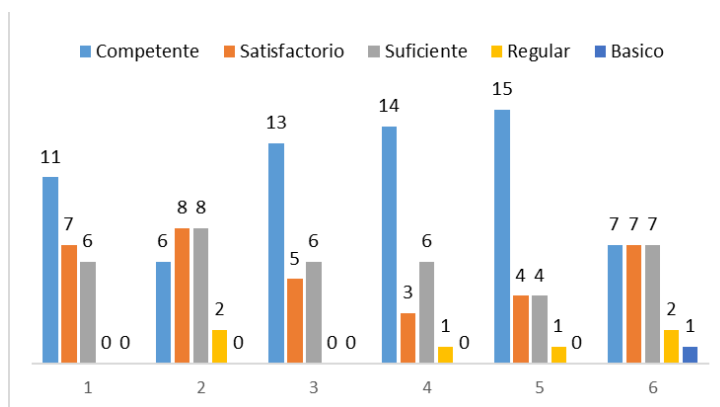
Durante el acompañamiento docente se identificaron coincidencias con los resultados del autodiagnóstico. Asimismo, se observaron avances en la sistematización del proceso de evaluación, la reflexión en torno al trabajo diario, la claridad de consignas, el rescate de aprendizajes previos, y la organización del grupo y del tiempo didáctico. Estos hallazgos evidencian que el trabajo con las lecciones aprendidas permitió mejorar la intervención docente en varios de los aspectos evaluados.

Los resultados obtenidos permiten analizar el valor formativo del proyecto integrador a la luz de los enfoques contemporáneos sobre la formación inicial docente, el aprendizaje situado y la construcción profesional del conocimiento. Las tres gráficas presentadas a continuación constituyen evidencia empírica que reafirma que los proyectos integradores funcionan como estructuras de articulación curricular, tal como lo plantea el Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales, al promover la integración de saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales mediante experiencias auténticas de aprendizaje.

En relación a la categoría denominada preparación, se consideraron indicadores relacionados con lo que implica la atención del proyecto curricular, precisar propósitos educativos y aspectos a evaluar, así como instrumentos; si se consideran las características de los niños, que las estrategias y actividades sean congruentes con los elementos curriculares, la flexibilidad de la planeación, uso de recursos, formas de organización, etc. de ello se encontró, que la evaluación siempre la identifican como área de oportunidad debido a que siguen manifestando problemas para determinar qué es lo que van a evaluar, es relevante mencionar que se obtuvieron los

mejores resultados en la comprensión del sentido flexible de la planeación atendiendo las características y necesidades del grupo, la preparación de actividades, selección de las estrategias y recursos adecuados, debido a que se logró a partir de los procesos de análisis y reflexión así como de la selección de lecciones aprendidas.

Gráfica 2. Resultados de la categoría preparación



Fuente: de elaboración propia

En la gráfica 2, en lo correspondiente al *diagnóstico socioeducativo*, se observa que el 66% del estudiantado logró identificar los elementos fundamentales para comprender el contexto escolar: características de la comunidad, organización institucional, dimensiones de la gestión y procesos del aula. a *planeación educativa*, se observa un avance significativo, pues el 100% del estudiantado reconoce los elementos estructurales de una planeación, mientras que el 74% logra elaborar secuencias didácticas acordes con metodologías activas promovidas por la Nueva Escuela Mexicana.

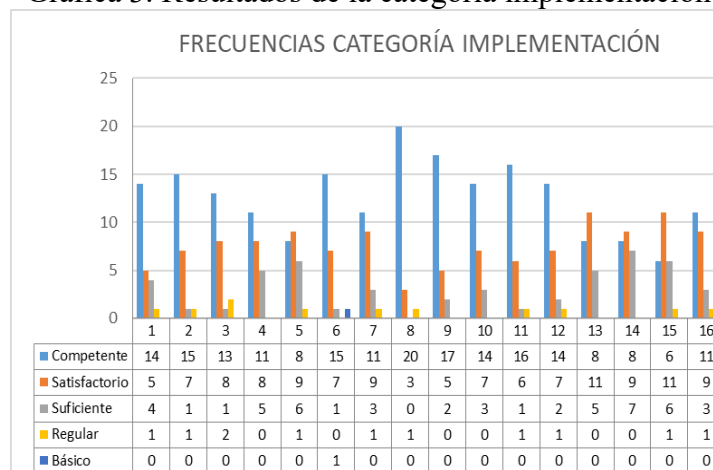
Esta tendencia confirma lo propuesto por Perrenoud (2004), quien señala que planear implica anticipar, justificar y organizar la acción docente para responder a los aprendizajes esperados. El hecho de que el 66% articule diagnóstico, enfoques y contexto respalda el planteamiento de Hewitt Ramírez (2007), quien conceptualiza el proyecto integrador como un espacio de apropiación comprensiva donde los estudiantes movilizan saberes diversos para resolver problemas auténticos. Las dificultades del resto del grupo concuerdan con investigaciones de

Shulman (1987) sobre el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido, el cual se construye gradualmente al articular experiencia, teoría y reflexión.

Este hallazgo confirma que la vinculación temprana con escenarios educativos reales favorece el desarrollo de una comprensión integral del entorno escolar, un aspecto clave en la formación inicial docente. La atención al diagnóstico, como señalan autores como Santos Guerra (2012), es un paso indispensable para que la intervención pedagógica se oriente a necesidades auténticas y no a supuestos generalizados. El hecho de que un tercio del estudiantado aún muestre dificultades sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento docente y herramientas metodológicas que apoyen una mirada analítica más profunda y sistemática del contexto.

Lo cual confirma que la inmersión temprana en escenarios reales favorece la comprensión holística de la institución educativa. Este resultado es consistente con el planteamiento de Bronfenbrenner (1987), quien argumenta que el aprendizaje profesional debe considerar los niveles micro, meso y exosistémicos en los que se desarrolla la práctica educativa. Asimismo, Freire (1997) destaca que la lectura crítica del contexto es condición indispensable para una intervención pedagógica transformadora. Que una tercera parte del grupo muestre dificultades confirma lo señalado por Zeichner (2010): el pensamiento docente es un proceso en construcción que requiere mediación, sistematicidad y acompañamiento reflexivo.

Gráfica 3. Resultados de la categoría implementación



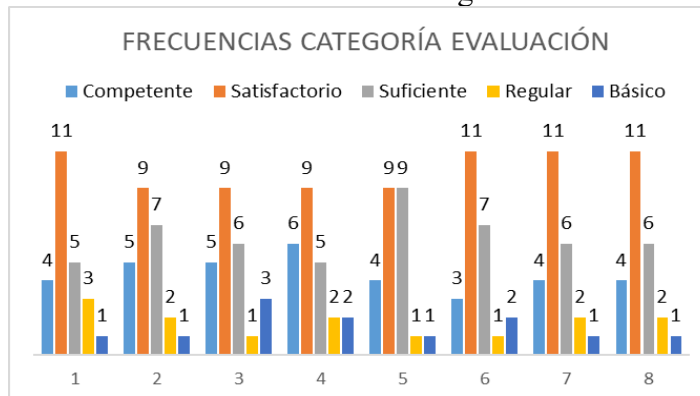
Fuente: elaboración propia

El trabajo que implica directamente la práctica docente y el seguimiento que se realiza por parte del profesor de ese espacio curricular está estrechamente vinculada con la categoría de implementación (ver la gráfica 2), lo anterior se realiza en el jardín de niños, en donde además del acompañamiento por parte del docente de la escuela normal, se propició uno entre pares, los hallazgos encontrados en la subcategoría de motivación de los alumnos, fueron de manera positiva en aspectos como la motivación de los alumnos previo a las actividades, al planteamiento de actividades introductorias previas al tema, al hecho de mantener el interés de los alumnos, así como la comunicación de la finalidad de los aprendizajes y su aplicación real.

Es importante señalar que dentro de los aspectos negativos sigue prevaleciendo el indicador que se relaciona con la evaluación, es decir, respecto a si se informa de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje. en la subcategoría del clima del aula, se reconoce que el estudiantado se percibe como un docente lo que implica que puedan relacionarse con los alumnos dentro y fuera del aula estableciendo relaciones correctas, fluidas y desde perspectivas no discriminatorias, en la subcategoría de seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza el estudiantado se encontró que existen áreas de oportunidad mayores a diferencia de las subcategorías anteriores debido a que se les dificulta tomar decisiones en función de los procesos que se van viviendo in situ, de tal manera que mediante la reflexión en la acción puedan ir reajustando el proceso de intervención docente a partir de los resultados que se van obteniendo en el aula.

Finalmente, en la subcategoría de inclusión hay indicadores que evidencian que el estudiantado tiene la habilidad de atender al grupo en función de reconocer habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje, la realización de ajustes razonables en la planeación , sin embargo hay otros procesos que son complejos de valorar por las condiciones propias del jardín, pues se reconoce la importancia de contar con el trabajo de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) para facilitar la atención adecuado a todos los niños del grupo.

Gráfica 4. Resultados de la categoría evaluación



Fuente. elaboración propia

En la fase que implica el proceso de evaluación (ver gráfica 3) se consideraron indicadores que tienen ver con procedimientos, aspectos, momentos, tipos, estrategias, registro, técnicas e instrumentos de evaluación, de ello se encontró que el estudiantado lo identifica desde el diagnóstico como una marcada área de oportunidad, a pesar de ello se puede observar que se logró un avance significativo en aprox. el 50% de las alumnas, también es relevante mencionar que hubo casos en donde no se avanzó mucho puesto que el proceso de sistematización no es observable en las docentes que figuran como tutoras por lo que no se trabaja con las docentes titulares debido a que no hay una cultura de realizar los registros pertinentes aunque se tenga claridad del desempeño de los niños del preescolar.

En lo relativo a la evaluación educativa, los avances muestran una tendencia positiva, pero con áreas de oportunidad más marcadas. El 76% identificó adecuadamente herramientas de evaluación, y el 66% logró especificar criterios de evaluación basados en los Propósitos de Aprendizaje (PDA). No obstante, solo el 55% diseñó instrumentos de evaluación, lo que revela dificultades para trasladar la teoría a un plano operativo. Estos resultados coinciden con estudios previos que evidencian que la evaluación es uno de los campos de mayor complejidad en la formación inicial docente (Álvarez Méndez, 2017), ya que requiere claridad conceptual, coherencia metodológica y dominio técnico.

En el marco del proyecto integrador, estas dificultades pueden asociarse a la falta de experiencias previas de evaluación auténtica en escenarios reales, así como a la carga conceptual que supone

integrar los enfoques formativos y participativos de la NEM. Esto refuerza la necesidad de incorporar momentos de retroalimentación formativa, modelado docente y análisis de casos reales que faciliten la comprensión del papel pedagógico de la evaluación como proceso continuo.

En conjunto, los resultados de las tres gráficas permiten concluir que el proyecto integrador operó como una estructura significativa de aprendizaje profesional, al promover la integración gradual de saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales. Los hallazgos empíricos dialogan con los planteamientos de Carr y Kemmis (1988) sobre la investigación-acción como vía para transformar la práctica mediante reflexión crítica. El estudiantado no solo adquirió conocimientos, sino que desarrolló comprensiones más amplias sobre el sentido, la coherencia y la finalidad de la intervención docente.

En este sentido, el proyecto integrador no fue únicamente un producto académico, sino un dispositivo formativo que permitió al estudiantado movilizar conocimientos, reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones informadas y establecer vínculos significativos entre teoría, práctica y contexto. Esto confirma su pertinencia como estrategia para la formación integral del futuro docente en el marco del Plan de Estudios 2022.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que los proyectos integradores constituyen una estrategia formativa que favorece la articulación entre teoría y práctica dentro de la formación inicial docente. La participación del estudiantado en situaciones reales de los contextos escolares permitió movilizar saberes curriculares, didácticos y pedagógicos, lo que coincide con lo planteado por Hewitt Ramírez (2007), quien señala que los proyectos integradores promueven la apropiación comprensiva del conocimiento y la construcción significativa de aprendizajes vinculados a problemas auténticos.

Asimismo, los resultados observados se alinean con los principios del Plan de Estudios 2022, particularmente con la exigencia de promover una formación integral sustentada en la reflexión,

el análisis crítico y la toma de decisiones fundamentadas. La capacidad del estudiantado para relacionar contenidos provenientes de distintos trayectos formativos evidencia avances en la comprensión sistémica del proceso educativo, tal como lo plantean autores como Zabalza (2012) y Shulman (2005), quienes destacan que la integración de saberes es un elemento esencial en el desarrollo del conocimiento profesional docente.

Los resultados concuerdan con autores como Moreno Hernández (2020), quien destaca que la reflexión docente constituye un proceso de construcción profesional. Asimismo, se confirma que la práctica reflexiva potencia la toma de decisiones pedagógicas informadas (Hernández Sampieri et al., 2014). El acompañamiento y la coevaluación permitieron fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía profesional, elementos esenciales en la formación docente.

El acompañamiento demostró ser un factor clave para el desarrollo profesional de las estudiantes. En los casos donde dicho acompañamiento fue constante, se observaron resultados más significativos y un proceso más natural de transformación de la práctica docente. Sin embargo, la mayoría de las alumnas no contó con esta orientación, lo que llevó a implementar estrategias alternativas como el **acompañamiento entre pares** y el **trabajo colegiado** dentro de la escuela normal.

La metodología empleada permitió fortalecer la conciencia crítica sobre las áreas de oportunidad. La coevaluación entre pares, las videograbaciones y las reuniones colegiadas favorecieron la capacidad de análisis y la autocrítica. Las estudiantes lograron identificar errores y aciertos con mayor objetividad, reconociendo el valor de observar y reflexionar sobre su propia práctica y la de sus compañeras. Asimismo, el uso de videograbaciones resultó una herramienta eficaz para identificar fortalezas y debilidades, fomentando procesos integrales de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esta triangulación de perspectivas enriqueció la interpretación de los resultados y permitió generar propuestas de mejora más precisas.

El enfoque de investigación-acción adoptado permitió que los procesos formativos se desarrollaran de manera colaborativa entre docentes y estudiantes, favoreciendo un ciclo continuo de planificación, intervención, reflexión y mejora. Esta dinámica responde a lo expuesto por Carr

y Kemmis (1988), quienes afirman que la investigación-acción transforma la práctica al promover una reflexión crítica situada, capaz de generar cambios progresivos en la enseñanza y en la comprensión de los fenómenos educativos.

Desde esta perspectiva, el proyecto integrador funcionó no solo como un dispositivo metodológico, sino como un espacio de problematización y reconstrucción del saber docente. Las interacciones con el contexto escolar impulsaron al estudiantado a identificar necesidades educativas reales, analizar información de forma sistemática y diseñar intervenciones pertinentes, reafirmando la importancia de la experiencia situada en la conformación de la identidad profesional docente.

De manera transversal, los resultados de las tres categorías confirman que el proyecto integrador funcionó como dispositivo de mediación pedagógica que permitió a los estudiantes vivenciar los procesos de diagnóstico, planeación y evaluación desde un enfoque situado y crítico. Esto coincide con lo planteado por Carr y Kemmis (1988), quienes conciben la investigación-acción como un proceso transformador que articula acción, reflexión y mejora continua. La participación colegiada del profesorado del semestre diseñando el proyecto, monitoreando los avances y generando retroalimentación formativa refuerza lo señalado por Imbernón (2017), quien subraya que la formación docente requiere comunidades profesionales que dialoguen, construyan saber pedagógico y generen coherencia curricular.

En síntesis, los hallazgos empíricos y teóricos convergen para mostrar que el proyecto integrador no solo articuló saberes, sino que movilizó procesos de pensamiento pedagógico reflexivo, promovió comprensión contextual, fortaleció competencias profesionales y favoreció la construcción de una identidad docente fundamentada en la reflexión y el compromiso ético. Con ello, se confirma la pertinencia de los proyectos integradores como estrategia clave del Plan de Estudios 2022 *para* avanzar hacia una formación docente integral, crítica y situada.

Finalmente, los resultados muestran que, aunque existen avances sólidos en la planeación didáctica, el diseño de estrategias y la recuperación de información contextual, persisten desafíos en la evaluación del aprendizaje, particularmente en la selección y construcción de instrumentos

pertinentes. Esta tendencia ha sido señalada en estudios previos (Díaz-Barriga, 2014; López & Murillo, 2020), que evidencian la evaluación como una de las áreas menos dominadas por el estudiantado en formación. Por lo tanto, se identifica la necesidad de fortalecer este componente mediante procesos formativos más sistemáticos, acompañados y contextualizados, que permitan al futuro docente transitar de una evaluación declarativa a una evaluación analítica y situada.

Conclusiones

Las lecciones aprendidas se consolidan como una estrategia formativa central para impulsar la transformación de la práctica profesional docente. Al sistematizar experiencias y promover procesos de reflexión continua, esta estrategia permite que las estudiantes normalistas identifiquen no solo sus aciertos, sino también las áreas de oportunidad que emergen en situaciones reales de enseñanza. La sistematización, entendida como un proceso de reconstrucción crítica de la práctica, facilita el desarrollo de la autocrítica, la innovación pedagógica y el compromiso con la mejora continua, elementos indispensables en la formación docente inicial. En este estudio, las lecciones aprendidas funcionaron como un medio para visibilizar las decisiones didácticas y analizar su impacto en el aprendizaje infantil, fortaleciendo así la comprensión integral del quehacer educativo.

Los resultados evidencian que el aprendizaje basado en la reflexión crítica y la documentación sistemática de experiencias contribuye de manera significativa a la profesionalización docente. Las estudiantes lograron reconocer que la planeación y la evaluación son procesos interdependientes que se nutren mutuamente y que deben responder a decisiones pedagógicas conscientes, coherentes y fundamentadas. Esta comprensión permitió superar prácticas improvisadas y avanzar hacia un ejercicio docente más intencional y argumentado.

Asimismo, el acompañamiento reflexivo cuando se desarrolla de forma regular, pertinente y situada posibilita la consolidación de competencias profesionales vinculadas con la toma de decisiones, la interpretación de evidencias y la adaptación flexible de las estrategias didácticas.

Otro hallazgo relevante es el papel del trabajo colaborativo como motor de transformación. El intercambio entre pares, el análisis conjunto de problemáticas y la reflexión colectiva enriquecieron la comprensión de los procesos educativos y permitieron resignificar la práctica desde un enfoque dialógico. Las estudiantes, al contrastar experiencias y confrontar puntos de vista, construyeron saberes compartidos que fortalecieron su identidad profesional y ampliaron su repertorio de estrategias pedagógicas. Este proceso colaborativo reafirma la importancia de generar comunidades de aprendizaje dentro de la formación normalista.

La experiencia demostró que el **aprendizaje basado en la reflexión crítica** y en la **documentación de lecciones aprendidas** contribuye al desarrollo de la profesionalización docente. Las estudiantes lograron comprender que la planeación y la evaluación son procesos articulados que deben responder a decisiones pedagógicas conscientes y fundamentadas. El proceso de acompañamiento, cuando se desarrolla de manera sistemática, posibilita la consolidación de competencias profesionales. Además, el intercambio entre pares y la reflexión colectiva favorecen la transformación de la práctica docente desde un enfoque colaborativo.

Finalmente, se identificó que la asignación adecuada de escuelas de práctica y tutoras con alto compromiso ético, dominio teórico y solvencia didáctica es un factor determinante para fortalecer la experiencia formativa de las futuras docentes. La orientación experta facilita el tránsito hacia el servicio profesional educativo al proporcionar modelos pedagógicos sólidos y retroalimentación oportuna.

La identificación conjunta de problemáticas, seguida de su análisis riguroso y la elaboración de estrategias pertinentes, promovió mejoras visibles en la calidad de la intervención docente. Asimismo, se observaron avances significativos en el logro de aprendizajes del alumnado de educación preescolar, evidenciando que la integración de reflexión crítica, acompañamiento especializado y práctica situada constituye un eje fundamental para la construcción de competencias profesionales en la formación inicial docente.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). Construyendo resiliencia: lecciones aprendidas en América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.18235/0004061>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2011). Lecciones aprendidas [Nota técnica]. <https://doi.org/10.18235/0009742>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). Construyendo resiliencia: lecciones aprendidas en América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.18235/0004061>
- Becerra, J., et al. (2018). El trabajo en equipo: Entre la reflexión y la investigación. Editorial Magisterio.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cristóbal, A. (2021). Lecciones aprendidas de la crisis provocada por la pandemia: Impacto en la estadística oficial. *Revista ICE*, 923, 95–108. <https://doi.org/10.32796/ice.2021.923.7333>
- Díez Silva, H. M., & Vera Díaz, C. L. (2015). Método para la gestión de lecciones aprendidas en proyectos de TI. *Revista CITAS*, 1(2), 45–59.
- Ferreiro, R. (2018). Evaluación del aprendizaje: Estrategias y herramientas para el aula. Trillas.
- Hernández Sampieri, R., et al. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Education.
- López, M. A., Gómez, J. E., & Rodríguez, A. (2021). Gestión de las lecciones aprendidas en proyectos educativos. *Perspectiva Empresarial*, 8(2-1), 71–85. <https://doi.org/10.16967/23898186.744>
- Moreno Hernández, O. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21. UNAM.
- Rodríguez, L. (2015). Cómo documentar lecciones aprendidas. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Santos Guerra, M. A. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Vargas, B. X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica. ETXETA SC.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Lawrence Erlbaum Associates.



Capítulo IV. Percepciones del estudiantado normalista sobre su preparación para elaborar el plan de acción: un estudio exploratorio

Autores:

Dalia Lissette López-Hernández⁹ mtra.daliss@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-5479-1820>

Fernando Valniki Páez Godínez¹⁰ fpaezg101@ieenn.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0006-7029-7200>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo caracterizar las percepciones del estudiantado normalista de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria respecto a su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción, primer momento del Informe de Prácticas Profesionales. Se desarrolló un enfoque cuantitativo con un diseño exploratorio-descriptivo. La muestra estuvo conformada por 55 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado en cinco dimensiones: intención, planificación, acción, observación y evaluación, y reflexión. Los resultados muestran que en las dimensiones intención, planificación y acción las respuestas se concentraron principalmente en el nivel poco preparado(a), mientras que en observación, evaluación y reflexión predominó el nivel suficientemente preparado(a). Estos hallazgos permiten identificar tendencias en la forma en que el estudiantado reconoce su preparación en los distintos componentes que integran el Plan de acción. El estudio aporta información útil para comprender las percepciones del alumnado en un momento clave de la formación inicial docente y abre posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en los factores vinculados con la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales.

Palabras clave: formación docente inicial, informe de prácticas profesionales, plan de acción.

Abstract

The aim of this study was to characterize the perceptions of seventh-semester students in the bachelor's degree in Primary Education regarding their level of preparation to develop the Action Plan, the first

⁹ Desarrolla actividades de docencia, tutoría y asesoría en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Actualmente cursa el Doctorado en Innovación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa. Ha colaborado en proyectos de investigación educativa y en la difusión de resultados mediante artículos académicos y ponencias en espacios nacionales.

¹⁰ Licenciado en Educación Primaria, con especialidad en Ciencias Sociales; cuenta con Maestría y Doctorado en Educación. Actualmente cursa la Maestría en Educación Básica. Se desempeña como catedrático en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, donde realiza actividades de docencia y asesoría de documentos de titulación.

component of the Professional Practice Report. A quantitative approach with an exploratory–descriptive design was employed. The sample consisted of 55 students selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using a questionnaire structured into five dimensions: intention, planning, action, observation and evaluation, and reflection. The results show that in the dimensions of intention, planning, and action, responses were mainly concentrated in the poorly prepared category, whereas in the dimensions of observation, evaluation, and reflection, the sufficiently prepared category predominated. These findings allow the identification of trends in how students perceive their preparation across the different components that make up the Action Plan. The study provides useful information for understanding student perceptions at a key stage of initial teacher education and opens possibilities for future research that explores factors associated with the development of the Professional Practice Report.

Keywords: Initial teacher education, Professional Practice Report, Action Plan.

Introducción

En la actualidad la formación inicial docente constituye un proceso fundamental mediante el cual las y los estudiantes normalistas desarrollan los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar las tareas propias de la enseñanza. Tal como lo establece el Acuerdo 16/08/22 por el que se aprueba el Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales, esta formación busca que el estudiantado construya saberes profesionales que le permitan comprender, intervenir y transformar los procesos educativos para atender las necesidades sociales. En este marco, las experiencias de práctica profesional y los mecanismos de titulación como el Informe de Prácticas Profesionales y, particularmente, la elaboración del Plan de acción adquiere un papel central para articular teoría y práctica, su finalidad radica en promover la reflexión sistemática y fortalecer la identidad profesional docente.

Por lo tanto, la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales (IPP) se concibe como una experiencia formativa que permite a las y los estudiantes normalistas integrar y movilizar los aprendizajes construidos a lo largo de su trayectoria en la Escuela Normal. De acuerdo con la SEP (2022) señala que el Plan de acción (primer momento del IPP), requiere que el estudiantado identifique una situación problemática de la práctica, analice sus causas, planifique acciones de intervención y defina los procedimientos de evaluación que orientarán su seguimiento. Asimismo, demanda comprender los principios de la investigación-acción para establecer los ciclos de reflexión que guiarán la toma de decisiones durante el proceso.

Estudios recientes han destacado la relevancia del IPP dentro de la formación inicial docente. En términos generales, la literatura coincide en que este proceso constituye una oportunidad para articular los saberes teóricos adquiridos en la formación con las experiencias vividas durante las prácticas escolares, promoviendo la reflexión sistemática sobre la acción docente. Juárez-Martínez, Millán-Honorato, Ocampo-Tapia, & Antúnez-Montoya (2023) sostienen que el IPP, más que un requisito terminal, se concibe como un ejercicio de sistematización que posibilita la construcción de conocimiento pedagógico a partir de la práctica.

En esta misma línea, Lagunes Libreros, Cruz Sánchez, & Bello Benavides (2023) analizaron las prácticas educativas de acompañamiento que el profesorado normalista implementa durante las tutorías de titulación. Su estudio muestra que estos procesos pueden convertirse en espacios privilegiados de profesionalización, en tanto favorecen la formación investigativa y la reflexión sobre situaciones escolares reales. Además, ponen de manifiesto el papel del profesorado como formador de investigadores en educación, lo cual incide directamente en la calidad del asesoramiento que reciben las y los estudiantes en la elaboración del documento recepcional.

De manera complementaria, Correa (2024) investigó las percepciones y experiencias de estudiantes activos, egresados, directores y lectores en el proceso de titulación. Sus hallazgos evidencian que los estudiantes activos tienen una percepción más positiva del acompañamiento docente, mientras que los egresados identifican deficiencias en el apoyo recibido para la elaboración del documento. Los agentes institucionales (como directivos y asesores) reportan experiencias gratificantes durante el acompañamiento, aunque reconocen la necesidad de fortalecer sus competencias mediante estrategias de capacitación que les permitan orientar de manera más efectiva el proceso de titulación.

A pesar de que el Plan de acción constituye un componente central del Informe de Prácticas Profesionales y un ejercicio que demanda análisis, fundamentación y reflexión, en las Escuelas Normales persisten dificultades en su elaboración por parte del estudiantado. Desde la implementación de esta modalidad de titulación, es frecuente que las y los estudiantes de séptimo semestre enfrenten retos para identificar la situación problemática, argumentar las decisiones metodológicas, articular los elementos de la intervención e integrar la investigación como un mecanismo para mejorar y transformar la práctica docente. La ausencia de información sistematizada sobre cómo se perciben los propios estudiantes respecto a su nivel de preparación para cumplir con estas tareas limita la posibilidad de diseñar acciones de mejora en el acompañamiento académico y en los procesos formativos de la Escuela Normal.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones del estudiantado normalista de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción?

Objetivo de investigación:

Caracterizar las percepciones del estudiantado normalista de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción.

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a obtener un acercamiento a las percepciones del estudiantado normalista respecto a su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción. Este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca describir características, percepciones o comportamientos de un grupo sin manipular variables, permitiendo generar información inicial sobre fenómenos poco estudiados (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014). Las percepciones se organizaron con base en dimensiones determinadas conforme a los apartados que integran el Plan de acción, según lo establecido en las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2022), lo que permitió caracterizar el fenómeno de estudio mediante la identificación de tendencias y valoraciones expresadas por los participantes.

Con el propósito de obtener los datos, se definió una muestra no probabilística por conveniencia, integrada por 55 estudiantes que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Las y los participantes se encontraban en proceso de elaboración del Plan de acción, primer momento del Informe de Prácticas Profesionales como modalidad de titulación. La selección se realizó considerando la accesibilidad y la pertinencia del grupo en relación con el objetivo de la investigación, al representar al estudiantado que experimenta directamente esta etapa formativa.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta mediante un cuestionario estructurado en seis dimensiones: intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. El instrumento estuvo conformado por un total de 17 ítems, redactados como afirmaciones y valorados mediante una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente preparado, suficientemente preparado, poco preparado y nada preparado. Esta estructura permitió obtener datos cuantitativos sobre el nivel de preparación percibido por el estudiantado con relación a la elaboración del Plan de acción.

Con la autorización de la institución, se procedió a la aplicación del cuestionario. Para ello, se acudió a los grupos del séptimo semestre y se informó a las y los estudiantes sobre el propósito de la investigación, así como sobre la confidencialidad de sus respuestas y datos personales, en cumplimiento de los principios éticos que deben guiar todo proceso investigativo. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado de quienes aceptaron colaborar. Posteriormente, se compartió el enlace del cuestionario en formato Google Forms para su respuesta en línea.

La validación y análisis de confiabilidad del instrumento se realizó mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0.906, valor que indica una alta consistencia interna entre los ítems del cuestionario. En términos prácticos, este resultado refleja que las afirmaciones que integran el instrumento miden de manera coherente el mismo constructo, en este caso, las percepciones del estudiantado sobre su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción.

Resultados

Los resultados relacionados con la percepción del nivel de preparación para elaborar el Plan de acción se presentan organizados en cinco dimensiones: intención, planificación, acción, observación y evaluación, y reflexión. Para el análisis, se consideró a los 55 participantes como el 100 % de la muestra.

Tabla 1. Porcentaje del nivel de preparación percibido por los participantes en relación a la dimensión Intención para la elaboración del Plan de acción

ítem	Totalmente preparado	Suficientemente preparado	Poco preparado	Nada preparado
Reconocer la importancia de transformar la práctica docente		18.2%	69.1%	12.7%
Cumplir con los compromisos y responsabilidades de la práctica docente		16.4%	63.6%	20%
Reflexionar críticamente sobre el propio desempeño		23.6%	50.9%	25.5%
Analizar y afrontar los dilemas éticos o conflictos que se		40.0%	50.9%	9.1%

presenten en práctica docente				
-------------------------------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Intención, que explora la percepción del estudiantado sobre su preparación para reconocer la importancia de transformar la práctica docente, así también de asumir responsabilidades, reflexionar y afrontar dilemas éticos relacionados con la práctica docente, los resultados muestran una tendencia hacia niveles bajos de preparación percibida.

El 69.1 % de las y los participantes se consideró poco preparado(a) para reconocer la importancia de transformar la práctica docente, mientras que el 18.2 % se ubicó en el nivel suficientemente preparado(a) y el 12.7 % en nada preparado(a). Por otra parte, el 63.6 % manifestó sentirse poco preparado(a) para cumplir con los compromisos y responsabilidades de la práctica docente, el 20 % nada preparado(a) y solo el 16.4 % suficientemente preparado(a).

Respecto al nivel de preparación percibido para reflexionar críticamente sobre el propio desempeño, el 50.9 % de las y los encuestados se percibió poco preparado(a), el 25.5 % nada preparado(a) y únicamente el 23.6 % suficientemente preparado(a). En cuanto al ítem relacionado con analizar y afrontar los dilemas éticos o conflictos que se presenten en la práctica docente, el 50.9 % de las y los estudiantes se consideró poco preparado(a), el 40 % suficientemente preparado(a) y el 9.1 % nada preparado(a).

Tabla 2. Porcentaje del nivel de preparación percibido por los participantes en relación a la dimensión Planificación para la elaboración del Plan de acción

ítem	Totalmente preparado	Suficientemente preparado	Poco preparado	Nada preparado
Identificar y abordar el problema de la práctica	1.8%	29.1%	58.2%	10.9%
Diagnosticar y describir la situación problemática		34.5%	50.9%	14.5%
Analizar las causas que originan el problema		43.6%	47.3%	9.1%

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión Planificación, que valora la preparación percibida por el estudiantado para identificar, analizar y comprender los problemas de la práctica docente, los resultados muestran una tendencia intermedia, con predominio en los niveles poco preparado(a) y suficientemente preparado(a).

En el ítem que indaga sobre el nivel de preparación para identificar y abordar el problema de la práctica, el 58.2 % de las y los participantes se consideró poco preparado(a), el 29.1 % suficientemente preparado(a), el 10.9 % nada preparado(a) y solo el 1.8 % totalmente preparado(a). En cuanto a diagnosticar y describir la situación problemática, el 50.9 % se percibió poco preparado(a), el 34.5 % suficientemente preparado(a) y el 14.5 % nada preparado(a). Finalmente, en el ítem respecto analizar las causas que originan el problema, el 47.3 % de las y los estudiantes se ubicó en el nivel poco preparado(a), el 43.6 % suficientemente preparado(a) y el 9.1 % nada preparado(a).

Tabla 3. Porcentaje del nivel de preparación percibido por los participantes en relación a la dimensión Acción para la elaboración del Plan de acción

ítem	Totalmente preparado	Suficientemente preparado	Poco preparado	Nada preparado
Conocimiento teórico, metodológicos y técnicos de la práctica docente	1.8%	45.5%	52.7%	
Elaboración de propuestas de mejora	1.8%	38.2%	60.0%	
Identificar y seleccionar evidencias de aprendizaje de los alumnos		25.5%	50.9%	23.6%
Utilizar las evidencias para valorar los avances en el aprendizaje		23.6%	58.2%	18.2%

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión denominada Acción, en el ítem relativo al nivel de preparación para aplicar conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de la práctica docente, el 52.7 % de las y los participantes se consideró poco preparado(a), el 45.5 % suficientemente preparado(a) y el 1.8 %

totalmente preparado(a). En el caso de la elaboración de propuestas de mejora, el 60 % se percibió poco preparado(a), el 38.2 % suficientemente preparado(a) y solo el 1.8 % totalmente preparado(a).

Respecto a identificar y seleccionar evidencias de aprendizaje de los alumnos, el 50.9 % se ubicó en el nivel poco preparado(a), el 25.5 % suficientemente preparado(a) y el 23.6 % nada preparado(a). Finalmente, en el ítem relativo a utilizar las evidencias para valorar los avances en el aprendizaje, el 58.2 % de las y los estudiantes se consideró poco preparado(a), el 23.6 % suficientemente preparado(a) y el 18.2 % nada preparado(a).

Tabla 4. Porcentaje del nivel de preparación percibido por los participantes en relación con la dimensión Observación y Evaluación para la elaboración del Plan de acción

ítem	Totalmente preparado	Suficientemente preparado	Poco preparado	Nada preparado
Aplicar procedimientos de evaluación cuantitativa		47.3%	45.5%	7.3%
Aplicar el enfoque cualitativo en la evaluación		52.7%	45.5%	1.8%
Evaluar de forma sistemática las acciones y tomar decisiones para mejorar la práctica		45.5%	49.1%	5.5%
Aplicar la evaluación de manera formativa	1.8%	43.6%	43.6%	10.9%

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Observación y Evaluación, en el ítem relativo a la preparación para aplicar procedimientos de evaluación cuantitativa, el 47.3 % de las y los participantes se consideró suficientemente preparado(a), el 45.5 % poco preparado(a) y el 7.3 % nada preparado(a). En cuanto a aplicar el enfoque cualitativo en la evaluación, el 52.7 % se percibió suficientemente preparado(a), el 45.5 % poco preparado(a) y únicamente el 1.8 % nada preparado(a).

Respecto a evaluar de forma sistemática las acciones y tomar decisiones para mejorar la práctica, el 49.1 % de las y los estudiantes se ubicó en el nivel poco preparado(a), el 45.5 % suficientemente preparado(a) y el 5.5 % nada preparado(a). Finalmente, en el ítem sobre aplicar la evaluación de manera formativa, el

43.6 % se consideró suficientemente preparado(a), el 43.6 % poco preparado(a), el 10.9 % nada preparado(a) y solo el 1.8 % totalmente preparado(a).

Tabla 5. Porcentaje del nivel de preparación percibido por los participantes en relación a la dimensión Reflexión para la elaboración del Plan de acción

ítem	Totalmente preparado	Suficientemente preparado	Poco preparado	Nada preparado
Aplica la investigación acción	1.8%	50.9%	47.3%	
Reconocer y comprender las etapas que integran los ciclos de investigación acción		60.0%	38.2%	1.8%

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Reflexión, en el ítem relacionado con la preparación para aplicar la investigación-acción, el 50.9 % de las y los participantes se consideró suficientemente preparado(a), el 47.3 % poco preparado(a) y el 1.8 % totalmente preparado(a). Por su parte, en el ítem que indaga sobre reconocer y comprender las etapas que integran los ciclos de investigación-acción, el 60.0 % de las y los estudiantes se percibió suficientemente preparado(a), el 38.2 % poco preparado(a) y el 1.8 % nada preparado(a).

Discusión

Los resultados del estudio permiten identificar tendencias en las percepciones del estudiantado respecto a su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción. En la dimensión Intención, más de la mitad de las y los participantes se ubicó en el nivel poco preparado(a) para reconocer la importancia de transformar la práctica docente, asumir responsabilidades y reflexionar sobre el propio desempeño. Asimismo, en el ítem relacionado con el análisis y afrontamiento de dilemas éticos, las respuestas se concentraron en los niveles poco preparado(a) y suficientemente preparado(a). Estos resultados se vinculan con lo planteado por Juárez-Martínez, Millán-Honorato, Ocampo-Tapia, & Antúnez-Montoya (2023), quienes destacan que el Informe de Prácticas Profesionales implica procesos de reflexión sistemática sobre la acción docente.

En la dimensión Planificación, más del 50 % de las respuestas se concentró en el nivel poco preparado(a) en los ítems relacionados con identificar el problema de la práctica, así como con diagnosticar y describir la situación problemática. Esta tendencia muestra una concentración de percepciones en los niveles iniciales de preparación en los componentes analíticos del Plan de acción, lo cual permite observar cómo

el estudiantado reconoce su participación en tareas que requieren delimitación y análisis del problema de la práctica.

En la dimensión Acción, más del 50 % de las y los participantes se ubicó en el nivel poco preparado(a) en los ítems correspondientes a la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos, la elaboración de propuestas de mejora y el uso de evidencias de aprendizaje. Esta distribución describe la forma en que el estudiantado percibe su preparación para desarrollar actividades vinculadas con la intervención educativa y con la utilización de información derivada de la práctica.

En la dimensión Observación y evaluación, más del 50 % de las respuestas se concentró en el nivel suficientemente preparado(a) en el ítem referido al uso del enfoque cualitativo de la evaluación. En contraste, en los ítems relativos a la aplicación de procedimientos cuantitativos, el seguimiento sistemático de acciones y la toma de decisiones para mejorar la práctica, más del 40 % se ubicó entre los niveles suficientemente preparado(a) y poco preparado(a). Estas distribuciones permiten reconocer diferencias en las percepciones del estudiantado según el tipo de actividad evaluativa considerada.

Finalmente, en la dimensión Reflexión, más del 50 % de las respuestas se ubicó en el nivel suficientemente preparado(a) para aplicar la investigación-acción y reconocer las etapas que la conforman. Esta concentración de respuestas permite identificar cómo el estudiantado describe su preparación en los componentes reflexivos del Plan de acción.

En conjunto, los resultados muestran una diversidad de percepciones en las distintas dimensiones que integran el Plan de acción. Estas tendencias permiten contar con un panorama general acerca de cómo el estudiantado reconoce sus niveles de preparación en relación con los elementos que conforman este apartado del Informe de Prácticas Profesionales.

Conclusiones

El estudio permitió caracterizar las percepciones del estudiantado normalista de séptimo semestre respecto a su nivel de preparación para elaborar el Plan de acción, componente fundamental del Informe de Prácticas Profesionales. Los hallazgos muestran que estas percepciones se distribuyen de manera diferenciada entre las dimensiones analizadas, lo cual ofrece un panorama general sobre cómo reconocen su preparación en los elementos de identificación del problema, análisis, intervención, evaluación y reflexión que integran dicho apartado.

En las dimensiones asociadas con la intención, planificación y acción, las respuestas se concentraron principalmente en los niveles poco preparado(a), mientras que en las dimensiones de observación, evaluación y reflexión se observaron mayores proporciones en los niveles suficientemente preparado(a). Esta distribución evidencia variaciones en la forma en que el estudiantado percibe su preparación según las demandas específicas de cada dimensión del Plan de acción.

Los resultados aportan información útil para comprender cómo las y los estudiantes normalistas ubican su preparación en relación con las tareas que implica la elaboración del Plan de acción. Asimismo, el estudio contribuye al conocimiento disponible sobre los procesos de titulación en las Escuelas Normales, al ofrecer evidencia empírica sobre las percepciones del estudiantado en un momento clave de su formación inicial.

Finalmente, el alcance descriptivo del estudio permite identificar tendencias generales, sin profundizar en factores que podrían influir en dichas percepciones. Por ello, investigaciones futuras podrían incorporar enfoques mixtos o comparativos que amplíen la comprensión de estos procesos y exploren de manera más detallada las experiencias académicas, institucionales y formativas que intervienen en la elaboración del Plan de acción.

Referencias

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. Mc Graw Hill Education.
- Juárez-Martínez, A., Millán-Honorato, J. E., Ocampo-Tapia, Y. J., & Antúnez-Montoya, J. (2023). La práctica profesional de los docentes en formación: Una mirada desde la escuela primaria. *Revista RedCA*, 5(15), 113-133. https://www.redalyc.org/journal/7487/748780987007/html/?utm_source
- Lagunes Libreros, Y. I., Cruz Sánchez, G. E., & Bello Benavides, L. O.. Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1595 <https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411007/html/>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Orientaciones académicas para el trabajo de titulación en las Escuelas Normales [PDF]. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022).

Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2022.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/YLWxm8ONYy-Orientaciones-academicas-tit.pdf>

SEP. Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.



Capítulo V. Desafíos que enfrentan los docentes noveles en su incorporación al servicio educativo

María Luisa Villegas Guerrero¹¹ maluisavg@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0008-6830-0268>

Resumen

El presente estudio expone los hallazgos sobre los desafíos que enfrentan los docentes noveles al incorporarse al sistema educativo formal. El propósito principal es analizar la relación entre el perfil de egreso de los estudiantes recién titulados de las Escuelas Normales y las problemáticas que enfrentan al insertarse en los diversos contextos escolares donde comienzan su labor profesional. Se parte del supuesto de que los docentes noveles egresan de su formación inicial con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse eficazmente, considerando que dicho conjunto de saberes debería permitirles tener éxito en cualquier institución educativa y con todo tipo de alumnado. La metodología utilizada corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio. Se diseñó un cuestionario con escala tipo Likert, aplicado a treinta docentes egresados en los últimos tres años de la Licenciatura en Educación Primaria en el estado de Nayarit, México. El instrumento se estructuró a partir de los rasgos del perfil de egreso, organizados en tres categorías de análisis: saberes teórico-conceptuales, saberes procedimentales y saberes actitudinales. Los resultados muestran que, en general, los docentes formados bajo el Plan 2018 manifiestan un alto nivel de satisfacción con su preparación profesional, especialmente en aspectos relacionados con la convivencia escolar, el compromiso docente y la práctica reflexiva. No obstante, se identifican áreas de oportunidad vinculadas con la comunicación institucional, la gestión escolar y la adaptación a los cambios administrativos del sistema educativo, los cuales representan desafíos significativos en su desarrollo profesional inicial.

Palabras clave Desafíos, docentes noveles, saberes docentes, desempeño, servicio educativo

¹¹ Profesora en educación primaria, Maestra en educación por el Tecnológico de Monterrey, actualmente, catedrática en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Ha publicado temas referentes a la evaluación formativa e impartido cursos a docentes en servicio.

Abstract

This study presents findings on the challenges faced by novice teachers as they enter the formal educational system. The main purpose is to analyze the relationship between the graduation profile of newly qualified Normal School graduates and the difficulties they encounter when integrating into the diverse educational contexts where they begin their professional practice. The study assumes that novice teachers complete their initial training with the necessary knowledge, skills, and attitudes to perform effectively, and that this body of competencies should enable them to succeed in any educational institution and with any group of students they guide and support. The research followed a quantitative, exploratory approach. A Likert-type questionnaire was designed and administered to thirty novice teachers who graduated within the last three years from the bachelor's degree in Primary Education program in Nayarit, Mexico. The instrument was structured according to the characteristics of the graduation profile, organized into three categories of analysis: theoretical-conceptual knowledge, procedural knowledge, and attitudinal knowledge. The results indicate that, overall, teachers trained under the 2018 curriculum express a high level of satisfaction with their professional preparation, particularly in areas related to school coexistence, teaching commitment, and reflective practice. However, areas for improvement were identified, mainly concerning institutional communication, school management, and adaptation to administrative changes within the educational system, which are perceived as significant challenges in their early professional development.

Keywords Challenges, novice teachers, teacher knowledge, performance, educational service

Introducción

Actualmente la formación inicial de profesores en México se desarrolla en las instituciones de educación superior llamadas escuelas Normales. Al concluir su preparación de cuatro años en la escuela Normal obtienen el título de licenciatura, este grado puede estar dirigido al nivel de preescolar, primaria o secundaria y a su vez en distintas modalidades de acuerdo con el contexto y especialidad de la institución. Una vez obtenido el título, los nuevos docentes participan en un proceso de admisión que los lleva a obtener un lugar dentro del sistema educativo nacional, en cualquier lugar en que sus servicios sean requeridos. El proceso no es sencillo, pero es un

requisito que los jóvenes deben cumplir. Cuando ha sido aceptado o aceptada en el sistema, se trasladan a ocupar un lugar en una escuela pública que puede ser urbana, rural o indígena (si recibieron formación para ello), y también puede ser completa o multigrado. De este modo, la diversidad de condiciones presentará múltiples retos y desafíos para que el nuevo profesor logre la adaptación al trabajo de su vida.

La sociedad espera entonces que los docentes noveles en el servicio lleven consigo un cúmulo de conocimientos necesarios y suficientes para desarrollar una eficaz carrera en la enseñanza, pero también para enfrentar las dificultades que suelen aparecer durante el ejercicio de la profesión en cada una de las comunidades en las que llega a laborar, sin embargo, los nuevos maestros suelen encontrarse con una disociación entre la teoría y la práctica. El presente estudio de tipo cuantitativo exploratorio pretende exponer la distancia entre las herramientas que poseen para el trabajo docente y la realidad que viven los nuevos maestros.

Vaillant (2021), define este tramo de tiempo, como el periodo que involucra los años de transición entre la preparación inicial del docente y su incorporación a un centro educativo, cuyas características suponen una serie de tensiones y aprendizajes intensos en la cual los docentes adquieren de manera paulatina, conocimiento profesional. En el estudio cita a su vez a Veenman (1984), quien afirma que esta primera etapa de la labor docente se encuentra marcada por inseguridades y falta de confianza y existe un choque con la realidad, una distancia entre lo que el profesor novel imagina y lo que encuentra en el centro educativo al que llega por primera vez.

Diversas investigaciones dan cuenta de esta disociación entre formación inicial y los primeros años de labor profesional. Aguerrondo (2003), habla de la formación de maestros para una realidad cambiante y de cómo en la escuela Normal se busca tener escenarios parecidos al que se enfrentan los nuevos maestros, (se refiere a la práctica intensiva en escuelas reales), sin embargo, la teoría y la práctica parecen nunca empatar. Retoma de Avalos (1999) la siguiente cita:

Organizar experiencias realmente formativas situadas en la escuela ha significado un esfuerzo por elegir con cuidado los lugares escolares de trabajo para los estudiantes de pedagogía, buscando ofrecer diversidad de contextos al mismo tiempo que situaciones donde el aprendizaje docente sea posible. Esto

no ha sido fácil. De todas maneras, en muchos países la práctica se lleva a cabo en diversas instituciones que pueden o no colaborar entre sí. Lo importante parece ser que las aulas elegidas funcionen de acuerdo con procesos similares a aquellos con los que se pretende formar al futuro profesor o a la futura profesora (Avalos, 1999, p.25)

Otras investigaciones en América Latina exponen situaciones y conflictos similares derivadas del encuentro entre lo que se sabe y lo que se necesita. Por ejemplo, Becca y Boerr (2020), señalan: “El problema concreto es que las y los docentes, durante sus primeros años de ejercicio profesional pasan por situaciones complejas para cumplir con sus tareas, mayoritariamente porque las condiciones de las comunidades educativas no son favorables para apoyarles en sus necesidades”. En un estudio realizado por estos autores, queda expuesto que algunos docentes de nuevo ingreso llegan incluso a abandonar el sistema educativo por no adaptarse a las condiciones que se les presentan, sobre todo aquellas relacionadas con el rol social de la profesión docente y las expectativas asociadas a lo que deben cumplir.

Algunos de los problemas más frecuentes de los docentes noveles, señalan Becca y Boerr (2020), suelen ser: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros. Todo ello suele pasar aun cuando hayan obtenido buenas calificaciones durante su formación, pues la preparación inicial no siempre cumple con las expectativas de los maestros, ni con las necesidades que surgen en las comunidades. Los autores precisan en base a un informe de la OCDE, que los jóvenes profesores siempre suelen enfrentar muchas complejidades en el proceso de adaptación a los contextos escolares donde brindan el servicio educativo y que la formación recibida por los futuros docentes en las instituciones formadoras de profesores no puede desarrollar todas las competencias necesarias del oficio de enseñar, sino hasta vivir este proceso en sus primeros años de ejercicio profesional (OCDE (2005, citado por Becca y Boerr,2020).

Flores (2009), citado por Valliant, (2020), identifica las dificultades que se presentan a los noveles docentes tales como la planificación educativa, la motivación de los estudiantes, la personalización de la enseñanza, la atención a los diversos ritmos de aprendizaje y la gestión de la disciplina en el aula. Otro estudio realizado en Chile por Cisternas León (2016) indica que las

dificultades sentidas por los profesores noveles van desde la falta de preparación brindada por la formación inicial a la adaptación al lugar de trabajo, problemas con contenidos de enseñanza o dispositivos de evaluación, gestión de tiempos efectivos de clase y condiciones laborales, es decir, la problemática encontrada es tan diversa que en algunos países han optado por programas de tutoría a los recién llegados (Valliant, 2020).

Un estudio realizado en Uruguay por Mancebo y Coitinho (2021), muestra entre los principales hallazgos, que los profesores principiantes consideran que dominan contenidos y estrategias didácticas al salir de la formación inicial, pero que la escuela no los preparó para enseñar en contextos diversos ni para manejar la inclusión en el aula. Subrayan la importante distancia entre lo aprendido y lo que los contextos reales y regularmente marginados necesitan, citan una serie de desafíos detectados en numerosas investigaciones en el cono sur del continente.

La investigación de (Ruffinelli, 2014a) citado por Mancebo y Coitinho (2021), sostiene que existe escasa conexión entre el proceso formativo inicial, el desarrollo profesional en las aulas y las necesidades reales de las escuelas a donde son asignados los docentes principiantes, lo cual resulta en profesionales preparados de forma insuficiente para ejercer su labor. Es relativamente frecuente que la formación inicial no le brinde la importancia necesaria a la práctica o que las herramientas que le otorga la escuela formadora no sean las adecuadas, razón por la cual los recién egresados que acceden a los centros escolares requieren un acompañamiento específico. Las autoras del extenso y minucioso estudio llegan a la conclusión de que:

Un docente novel al asistir a una institución educativa que no conoce y que tiene una cultura profesional propia, llega con lo aprendido en su formación inicial que ha privilegiado algunos saberes e invisibilizado otros de suma importancia tales como el trabajo en equipo, la generación de un clima en el aula, el vínculo con los padres, la adaptación de los contenidos a los diferentes contextos, entre otros (Mancebo y Coitinho (2021)

Adicionalmente, en América Latina es muy frecuente que los noveles docentes comiencen a enseñar en escuelas de contexto socioeconómico vulnerable, por no decir crítico, en zonas de extrema pobreza o condiciones de llegada difíciles, allí se encuentran con problemas de aprendizaje, de socialización y convivencia, pero sobre todo en un contexto totalmente

desfavorable para las nuevas tendencias, el uso de las tecnologías y las complejidades propias de la adaptación a un lugar diferente del que viven o en el que se formaron.

En México, el reto más grande de la formación de los nuevos maestros se deriva de la congruencia o incongruencia que se localiza entre el perfil de egreso y los desafíos que se enfrentan en un escenario real de trabajo. Mercado (2013), hace alusión a expresiones recogidas entre los docentes formadores de escuelas Normales, en relación con las diferencias que existen entre lo que se enseña en la escuela Normal y la realidad de la escuela y de cómo hacen lo posible porque la práctica se asemeje a esa realidad. En un recorrido que el autor hace por los perfiles de egreso de los planes de estudio 1984 y 1997 llega a conclusiones de que esa distancia entre la Normal y la realidad de los primeros años estaba centrada en la formación disciplinar y en la investigación, en detrimento de la formación para la docencia, por lo que los siguientes planes (2012 y 2018), trataron de corregir ese supuesto. “Hay una clara desvinculación entre lo que las escuelas de educación básica requerían y lo que la escuela Normal está formando”, señala (Mercado 2013, p.41).

Como atinadamente dice el autor, los escenarios sociales, culturales, tecnológicos (y agregó políticos), han marcado la pauta del trabajo en el aula en los últimos años. Las recientes reformas evidencian la falta de correspondencia entre la formación docente y lo que la sociedad requiere, la distancia entre lo que se debería hacer y lo que se hace genera un punto de tensión que no necesariamente se remedia por las calificaciones obtenidas por los estudiantes y su buena actitud (Mercado, 2013). Se espera que la presente investigación genere resultados que puedan contribuir a mejorar los procesos de formación de docentes de tal manera que aporte los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para que la inmersión al trabajo real sea más llevadera y no distante de lo que estudió. La investigación nos lleva a reconocer la necesidad de preparación y actualización docente en torno a la propuesta de formación inicial en la escuela Normal y la búsqueda de nuevas propuestas formativas actualizadoras.

Del mismo modo, Vezub (2016), abre un debate en relación con los saberes docentes, las competencias profesionales y los estándares de desempeño que contribuyan a la formación de un perfil de profesor que realmente afronte las demandas actuales de la profesión. Esto es

propiamente lo que se pretendió con esta investigación, encontrar los temas en los cuales se debe trabajar para mejorar la preparación inicial de los profesores desde la escuela Normal.

En un trabajo anterior, la autora escribió “Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica” (Vezub, & Alliaud, 2012), pues encuentra en el trabajo de los docentes noveles, la necesidad de seguir preparándose para adecuar sus conocimientos con la realidad de su práctica profesional.

El principal problema radica en la distancia entre lo que aprendieron en la escuela Normal, logrado a través del perfil de egreso del nuevo maestro y lo que realmente requieren poner en práctica en la diaria tarea en las aulas y en la comunidad. Al ser admitidos en el campo profesional, los jóvenes estudiantes, pondrán en juego sus expectativas y la lectura de la realidad y verán confrontados y modificados sus saberes por el constante cambio de la metodología de trabajo, los principios filosóficos, pedagógicos y epistemológicos de las propuestas educativas de la Secretaría de Educación Pública, pues el sistema educativo nacional en su conjunto, vive una transformación muy grande que implica cambios en el pensamiento filosófico, la propuesta metodológica y la relación con la comunidad, de tal manera que al llegar al sistema educativo como docentes en servicio, deberán tener una formación sólida que incluye conocer estos principios, métodos, enfoques, bases legales, formas de enseñar y aprender, además de evaluar de forma más auténtica y menos tradicional.

En pleno cambio de modelo educativo entre los planes de estudio 2018 y 2022 de la educación Normal, el primero por competencias que cerró con la generación 2022 y el segundo por capacidades que inició en agosto de 2022 y cuya primera generación de profesionales se encuentra cursando el penúltimo semestre, este tema cobra relevancia porque establece un vínculo entre la instrucción que recibieron los entrevistados y los actuales estudiantes, además hay relación estrecha entre el nivel superior y la escuela básica con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana. La presente investigación permitirá conocer si los rasgos del perfil de egreso apoyan la incorporación al servicio docente y será posible conocer una serie de desafíos que los docentes noveles enfrentan en sus primeros momentos de trabajo formal en las aulas y en las

comunidades. Por otra parte, hace posible conocer los requerimientos que el sistema le exige a los docentes de recién ingreso para su mejor desarrollo y los contenidos y aspectos que se requiere modificar en los cursos, trayectos y fases de los planes de estudio, los cuales los preparan para la vida profesional.

El problema se plantea entonces del siguiente modo: ¿Cuáles son los desafíos que los nuevos maestros enfrentan al ingresar al servicio educativo?

El propósito será analizar la relación entre el perfil de egreso de los estudiantes recién titulados de la escuela Normal y la problemática que enfrentan al incorporarse al servicio educativo. La idea es indagar con los egresados de al menos tres años anteriores que corresponden todavía al plan de estudios 2018 de la educación Normal para conocer su punto de vista y aseverar o desmentir los supuestos. Un primer supuesto es considerar que la inserción de los jóvenes maestros en la vida profesional genera conflictos, incertidumbres y tensiones; en un segundo plano que lo aprendido en la formación inicial les ayuda a enfrentar los desafíos que se le presentan en dicho proceso.

Metodología

La investigación se define como un estudio cuantitativo con enfoque exploratorio, el cual consiste en el desarrollo de pruebas/instrumentos a un grupo de sujetos sin separar grupos de experimentación, en este caso a exalumnos de la escuela Normal. El estudio comprendió cuatro fases: 1) diseño del instrumento, 2) revisión por expertos, 3) análisis de la validez de contenido y 4) aplicación del cuestionario a un grupo de voluntarios

La investigación inicialmente contemplaba un universo de 150 estudiantes egresados en los últimos tres años de la escuela Normal en la licenciatura en educación primaria, sin embargo, la encuesta digital solamente arrojó 30 respuestas por lo que se consideró que esta muestra de participantes voluntarios sería suficiente para establecer algunos hallazgos importantes. Se revisaron documentos como el acuerdo secretarial 696 por el que se establece el plan de estudios 2018 para la educación Normal, que contiene los rasgos del perfil de egreso y las competencias genéricas y profesionales que todo estudiante debe alcanzar al concluir este nivel de estudios. No

se consideró el plan de estudios 2022 porque aún no hay egresados de dicho plan. Una vez determinado el propósito y el alcance, se procedió a elaborar las categorías de análisis y el respectivo cuestionario que fungió como instrumento de recolección de datos.

Diseño del instrumento

Se procedió a desagregar las competencias genéricas y profesionales en indicadores para luego confeccionar frases directas, claras y concisas, pensando siempre en los destinatarios y sus posibilidades de respuesta para lograr la pertinencia y la congruencia e igualmente el formato que posibilitara el análisis de los datos.

Los siguientes son los criterios bajo los cuales se redactaron los indicadores y de ahí los cuestionamientos que se presentaron en el formulario:

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

Además, el dominio de contenidos, habilidades para la planeación, estrategias de enseñanza, técnicas e instrumentos de evaluación, control de grupo, relación maestro-alumnos, comunicación con Padres de Familia, comunicación con autoridades, resolución de conflictos, coordinación de eventos, organización de tareas, participación en proyectos de la comunidad y adaptación al centro de trabajo.

Los primeros 50 ítems del cuestionario corresponden a las competencias genéricas y las siguientes 32 a las competencias profesionales que el mismo plan de estudios 2018 establece como esperadas y en ellas se encuentran las principales habilidades docentes, comunicativas y sociales que representan un desafío para los docentes en servicio, según el mismo plan de estudios. El cuestionario se convirtió en un formulario de Google para que fuera respondido digitalmente, dada la dispersa ubicación de los jóvenes maestros.

El instrumento se sometió a la revisión de un experto para hacer lo que se denomina “validación de facie”. Validez de presentación o validez aparente que tiene por objetivo verificar que los ítems sean comprensibles y relevantes.

Resultados

El presente análisis tiene como propósito describir las percepciones de los docentes egresados del Plan 2018 de Educación Normal respecto a los desafíos y fortalezas de su práctica profesional en el Sistema de Educación Básica. El instrumento aplicado contiene 83 ítems con escala tipo Likert, cuyos valores se interpretan de la siguiente manera:

1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre.

El conjunto de respuestas muestra una tendencia general hacia valores altos en la escala, lo que sugiere percepciones predominantemente positivas en relación con las competencias desarrolladas y la aplicación de su formación normalista en el contexto laboral. En términos generales, los promedios de los ítems se ubican entre 2.5 y 3.8, lo que indica una frecuencia de respuestas entre “casi siempre” y “siempre”.

El promedio general de los 83 ítems se sitúa aproximadamente en 3.2, lo que refleja una evaluación favorable del desempeño docente y de la preparación recibida. La mediana se

mantiene cercana a este valor, lo que sugiere una distribución relativamente simétrica de las respuestas. La desviación estándar promedio ronda los 0.6 puntos, lo que implica una dispersión moderada y una consistencia razonable entre los participantes.

El análisis de medias permite identificar los aspectos mejor y peor valorados por los participantes:

Ítem con mayor promedio:

“66. Mantengo una relación de respeto, empatía y trabajo permanente en el desarrollo de las actividades de aprendizaje”, con una media de 3.85. Este resultado evidencia que los docentes consideran que poseen un alto compromiso ético y emocional en su práctica profesional, fortaleciendo la convivencia y la colaboración con sus estudiantes.

Ítem con menor promedio:

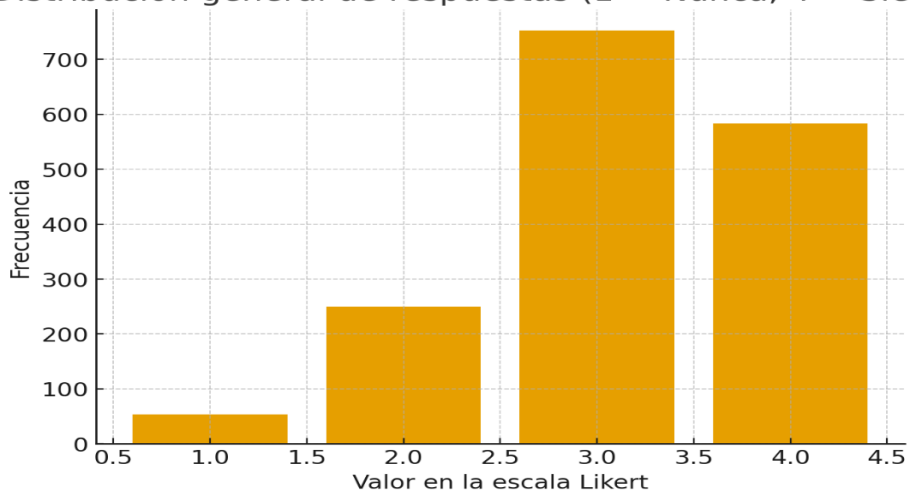
“72. La relación y comunicación con las autoridades ha representado un desafío en mi labor docente”, con una media de 1.55. Esto sugiere que una parte significativa del profesorado percibe dificultades o tensiones en la comunicación con las autoridades educativas, identificándolo como un aspecto que requiere atención institucional.

En conjunto, los resultados muestran que los docentes egresados del Plan 2018 manifiestan un nivel de satisfacción elevado con respecto a su preparación profesional, especialmente en aspectos relacionados con la convivencia escolar, el compromiso docente y la práctica reflexiva. Sin embargo, persisten áreas de mejora vinculadas con la comunicación institucional, la gestión escolar y la adaptación a los cambios administrativos del sistema educativo, que se perciben como desafíos relevantes en el ejercicio de la profesión docente.

En la siguiente gráfica se presenta un acumulado de respuestas y en ellas se observa una tendencia positiva en los diversos aspectos cuestionados.

Gráfica 1. Distribución de respuestas al cuestionario

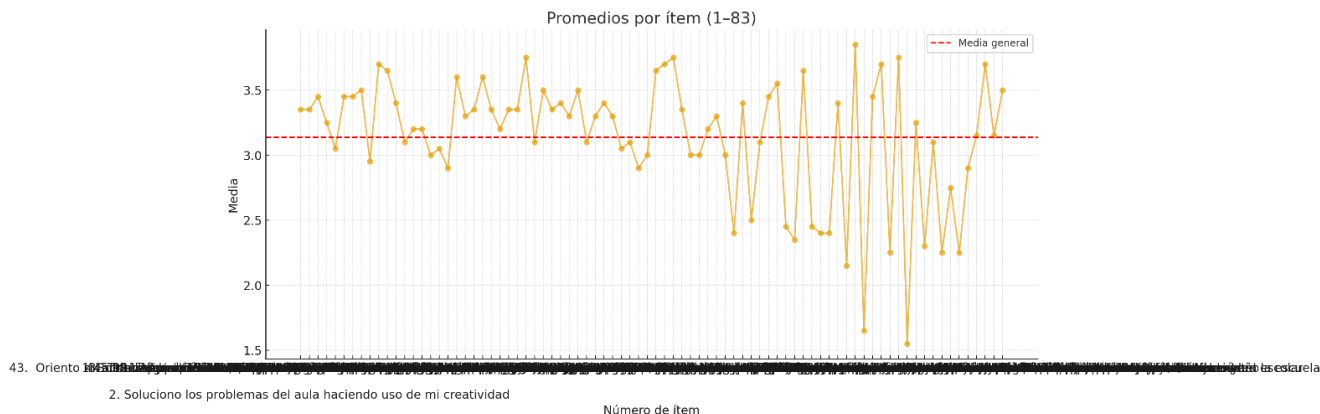
Distribución general de respuestas (1 = Nunca, 4 = Siempre)



Fuente: Elaboración propia

La distribución de valores muestra que la mayoría de las respuestas se concentran en las opciones 3 (“casi siempre”) y 4 (“siempre”), que juntas representan más del 80% de las respuestas, confirmando una tendencia positiva general (Gráfica 1)

Gráfica 2. Histograma de distribución de respuestas



Fuente: Elaboración propia

En esta segunda imagen que representa un histograma, se puede observar la variabilidad de los promedios entre los ítems, destacando la consistencia en las percepciones favorables.

Las respuestas emitidas por el cuestionario usado para este estudio exploratorio fueron valoradas estadísticamente con la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo una valoración promedio de .841 puntos. Aunque la muestra es pequeña se logró obtener un puntaje válido para las respuestas recibidas.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los docentes noveles egresados del Plan de Estudios 2018 de las Escuelas Normales perciben haber recibido una preparación sólida por parte de su institución formadora, especialmente en lo referente al compromiso profesional y a la reflexión sobre la práctica docente. Estos aspectos, presentes de manera transversal en la malla curricular, parecen haber contribuido al desarrollo de una identidad profesional centrada en la ética y en la mejora continua. No obstante, los hallazgos también evidencian la necesidad de profundizar en las causas que dificultan la adaptación de los egresados al sistema educativo en su conjunto, particularmente en lo relacionado con la comunicación y vinculación con las autoridades institucionales.

En comparación con lo reportado por Mercado (2013), quien señaló una marcada brecha entre la formación inicial y las condiciones reales de trabajo docente, los resultados de este estudio reflejan una distancia menor. Esta diferencia podría explicarse, en parte, por el diseño del Plan 2018, que incorpora prácticas profesionales más extensas y acompañamiento académico durante el servicio social, permitiendo una transición más gradual hacia el ejercicio docente. Asimismo, el tamaño reducido de la muestra podría haber influido en la tendencia positiva observada, dada la alta disposición y compromiso de los participantes.

Los resultados son alentadores en términos de formación de docentes, pero significan a su vez un compromiso de trabajo constante por parte de los catedráticos y de revisión periódica de la nueva malla curricular para valorar la preparación que las y los estudiantes reciben con el plan de estudios 2022, mismo que supone una mejoría en algunos rubros en cuanto a contenidos, capacidades y perfil de egreso.

En conjunto, los resultados sugieren que las Escuelas Normales deben fortalecer los espacios de formación vinculados con la gestión escolar y la comunicación institucional, a fin de favorecer

una inserción profesional más efectiva. Futuras investigaciones podrían explorar el nivel de satisfacción laboral de los egresados, su adaptación a las reformas educativas recientes, o realizar comparaciones entre distintas instituciones formadoras del estado.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *La formación docente inicial de los maestros uruguayos*. Informe inal. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. ANEP-MECAEP.
- Beca, C. E. y Boerr, I. (2020). Revista Eletrônica de Educação versão impressa ISSN 1982-7199. Rev. Elet. Educ. vol.14 São Carlos jan./dez 2020 Epub 29-Out-2020. *Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina*. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Mancebo, M.E. y Coitinho, V. (2021). Revista Integración y conocimiento. *Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada*. ISSN 2347 – 0658. N° 10, Vol. 1, Año 2021.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos. México.151p.
- SEP, (2018) Acuerdo 696 por el que se establece el Plan y programas de estudio para la educación primaria 2018. México.
- Vaillant, D. (2021). Revista de curriculum y formación del profesorado. *La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas*. Profesorado.. VOL.25, N°2 (Julio, 2021) ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395 .DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442.Universidad ORT Uruguay
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte
- Vezub, L. (2016). *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Capítulo VI. El proyecto integrador como estrategia para la articulación del conocimiento en la formación docente

Irene Denneb Langarica López¹² idennebl@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0007-0153-1734>

Resumen

El presente artículo aborda la implementación de un proyecto integrador como estrategia de articulación del conocimiento en el estudiantado normalista del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el marco del Plan de Estudios 2022. El problema central se relaciona con la necesidad de vincular los saberes de los diferentes cursos para fortalecer el aprendizaje teórico-práctico y desarrollar competencias profesionales situadas. El objetivo fue analizar los resultados del trabajo colegiado docente y del estudiantado en torno al desarrollo del proyecto integrador como medio para consolidar aprendizajes significativos. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción participativa, mediante la observación, el análisis de productos académicos y la reflexión colaborativa. Los resultados indican que el 66 % del estudiantado logró elaborar diagnósticos socioeducativos pertinentes, el 74 % diseñó secuencias didácticas coherentes con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana y el 55 % desarrolló instrumentos de evaluación. Estos hallazgos demuestran que el proyecto integrador favorece la comprensión sistémica de la práctica educativa y fortalece la capacidad reflexiva del estudiantado. Se concluye que esta estrategia constituye una vía efectiva para promover la integración de saberes, el aprendizaje significativo y la formación de docentes críticos y competentes para la educación integral.

Palabras clave: proyecto integrador, formación docente, educación preescolar, articulación del conocimiento

Abstract

This article addresses the implementation of an integrative project as a strategy for knowledge articulation among second-semester teacher education students in the Preschool Education degree program, under the 2022 Curriculum. The central issue relates to the need to connect theoretical

¹² Licenciado en educación media en el área de ciencias sociales, licenciada en informática, además de Maestría en educación y Doctorado en innovación para el mejoramiento de la calidad educativa, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, certificado en temas relacionados al Diseño e Impartición de Cursos de Capital Humano tanto presenciales como a distancia.

and practical knowledge from different courses to strengthen professional competencies. The objective was to analyze the outcomes of the collaborative work between faculty and students in developing the integrative project as a means to consolidate meaningful learning. A qualitative approach was adopted through participatory action research, using observation, document analysis, and reflective sessions. Results show that 66 % of students produced relevant socio-educational diagnoses, 74 % designed didactic sequences aligned with the New Mexican School's active methodologies, and 55 % developed assessment tools. Findings suggest that the integrative project enhances systemic understanding of educational practice and strengthens students' reflective capacity. It is concluded that this strategy effectively promotes knowledge integration, meaningful learning, and the development of critical and competent teachers.

Keywords: integrative project, teacher education, preschool education, knowledge articulation

Introducción

En la actualidad, los procesos formativos de las Escuelas Normales atraviesan una etapa de transformación profunda orientada a consolidar una educación integral, crítica y humanista. En este escenario, la formación inicial de docentes se enfrenta al reto de trascender modelos tradicionales fragmentados, promoviendo en su lugar experiencias de aprendizaje que vinculen el saber teórico con la práctica profesional y con las necesidades reales de los contextos educativos. En este marco, los proyectos integradores surgen como una estrategia innovadora y retadora para la articulación del conocimiento, permitiendo al estudiantado normalista construir aprendizajes significativos y pertinentes a partir de la reflexión, la colaboración y la acción situada.

El Plan de Estudios 2022 de las licenciaturas en educación básica establece como uno de sus ejes fundamentales la integración de saberes y la formación en contextos reales, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este plan busca que el futuro docente no solo domine los contenidos curriculares, sino que desarrolle la capacidad de analizar, comprender y transformar su entorno educativo a través de la investigación y la práctica reflexiva. En este sentido, los proyectos integradores se convierten en un recurso formativo que posibilita articular conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y éticos, promoviendo la autonomía, la creatividad y la responsabilidad profesional.

La formación docente en las Escuelas Normales mexicanas enfrenta el desafío de lograr una articulación coherente entre los saberes teóricos, metodológicos y prácticos que conforman la

profesionalización del magisterio. En el marco del Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), se propone el desarrollo de proyectos integradores como estrategia didáctica y metodológica que propicie la vinculación entre trayectos formativos, el trabajo colegiado docente y la comprensión situada de la realidad educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, el proyecto integrador implica una estrategia interdisciplinaria en la que confluyen los diferentes trayectos formativos que conforman la malla curricular. A través de la planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto común, el estudiantado logra vincular contenidos de diversas asignaturas para dar respuesta a una problemática o necesidad del contexto escolar. Como señala Hewitt Ramírez (2007), el proyecto integrador constituye un ejercicio investigativo en el que las y los estudiantes articulan los saberes adquiridos para responder a un núcleo problemático de su nivel de formación; no busca producir conocimiento inédito, sino consolidar una comprensión profunda y reflexiva de los aprendizajes en función de la práctica docente.

En el ámbito de la formación inicial docente, los proyectos integradores representan una oportunidad para fortalecer la investigación formativa y el aprendizaje situado. De acuerdo con Hewitt Ramírez (2007), esta estrategia no busca generar nuevo conocimiento científico, sino propiciar la apropiación comprensiva de saberes previamente elaborados, a partir de su aplicación en la práctica educativa. Ello permite al estudiante construir un pensamiento reflexivo sobre su quehacer docente y comprender la relación entre teoría y práctica, entre el saber y el hacer pedagógico.

Desde la perspectiva de Zabala (1999), los proyectos integradores constituyen un modelo de aprendizaje globalizado que permite relacionar los contenidos escolares con la realidad, fomentando la transferencia del conocimiento a situaciones concretas. A su vez, Díaz Barriga (2006) sostiene que la enseñanza debe promover experiencias de aprendizaje que conduzcan a la reflexión y a la construcción activa del saber, aspectos que los proyectos integradores potencian al situar al estudiantado en el centro del proceso formativo. Por su parte, Tobón (2013) plantea que la integración de saberes mediante proyectos formativos contribuye al desarrollo de competencias y desempeños complejos, en tanto el estudiante resuelve problemas auténticos que requieren movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

De igual forma, la implementación de proyectos integradores promueve el trabajo colaborativo entre docentes de un mismo semestre o campo formativo, quienes diseñan y acompañan el desarrollo del proyecto desde la planeación hasta la evaluación. Este enfoque interdisciplinario propicia que el estudiantado establezca vínculos entre las diversas asignaturas, favoreciendo la comprensión profunda de los contenidos y su pertinencia en la realidad educativa. Como señalan Perrenoud (2004) y Imbernón (2017), la colaboración y la reflexión compartida entre docentes son elementos esenciales para la profesionalización y el desarrollo de la identidad docente.

En el ámbito de la formación inicial, esta estrategia fomenta el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con la observación, la indagación, la planeación y la intervención educativa. A su vez, promueve el trabajo colaborativo entre el cuerpo académico, quien actúa como acompañante del proceso, y el estudiantado, que asume el rol de investigador de su propia práctica. De este modo, los proyectos integradores fortalecen el sentido de comunidad académica y propician espacios de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas.

Por otra parte, la articulación de saberes mediante proyectos integradores contribuye al desarrollo de los dominios del perfil de egreso establecidos por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), al propiciar que las y los futuros docentes sean capaces de diseñar propuestas didácticas pertinentes, evaluar aprendizajes de manera formativa y comprender los procesos socioculturales que influyen en la educación. La vinculación entre la escuela normal y los jardines de niños constituye, en este contexto, un escenario privilegiado para aplicar los aprendizajes adquiridos en los cursos, reflexionar sobre la práctica profesional y construir conocimiento pedagógico situado.

En el proceso formativo del estudiantado normalista se vuelve necesario la vinculación entre los saberes de los cursos que conforman la malla curricular ubicados en diferentes trayectos formativos, en el marco del plan de estudios 2022 se enfatiza la necesidad de propiciar la integración de saberes para el logro de los dominios y desempeños, con la finalidad de se identifique, formule y resuelva problemas relacionados a la docencia.

Los proyectos integradores se convierten en un medio para que el cuerpo docente acompañe procesos formativos con una ruta específica que implica recuperar, integrar y socializar saberes relacionados con la comunidad, la escuela y el aula. Hablar de proyectos integradores conlleva a

repensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en ese orden de ideas un proyecto integrador, según Nohelia Hewitt Ramírez

Consiste en un ejercicio investigativo que los estudiantes desarrollan en cada semestre académico en el cual deben articular todos los saberes que cursan para responder al núcleo problemático de su nivel de formación. Por ser una estrategia de investigación formativa no se orienta a la generación de un conocimiento objetivamente nuevo sino a la apropiación comprensiva de conocimientos ya elaborados pero nuevos para el estudiante. A través de esta estrategia se pretende el fortalecimiento de los aprendizajes significativo (Ramírez, 2007, pág.235)

En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar, los proyectos integradores adquieren especial relevancia, pues posibilitan que las y los normalistas comprendan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada integral que incluye el conocimiento del contexto, la planeación, la intervención didáctica y la evaluación educativa.

Estas experiencias permiten que el futuro docente desarrolle una postura crítica frente a su práctica, reconociendo la diversidad de los niños, las características socioculturales del entorno y las múltiples dimensiones que inciden en el quehacer educativo. En ese sentido los proyectos integradores constituyen una estrategia formativa que contribuye a la construcción de una práctica reflexiva, colaborativa y contextualizada. Al articular teoría y práctica, saberes disciplinares y pedagógicos, los proyectos integradores fortalecen la autonomía profesional del estudiantado normalista y consolidan las bases para una docencia comprometida con la transformación educativa.

El proyecto integrador implementado en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar buscó fortalecer la relación entre los cursos de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica del Lenguaje, Planeación Educativa y Evaluación del Aprendizaje. A través de esta articulación, el estudiantado tuvo la oportunidad de vincular teoría y práctica a partir del acercamiento a los jardines de niños, identificando las dimensiones institucionales, pedagógicas y sociales que configuran los procesos educativos.

Finalmente, los proyectos integradores representan una oportunidad para resignificar la formación docente desde un enfoque crítico y transformador. Su implementación favorece que las y los normalistas reconozcan la complejidad de la enseñanza y desarrollen una postura ética y reflexiva frente a los retos de la educación contemporánea. De esta manera, el proyecto

integrador se erige no solo como una estrategia didáctica, sino como una experiencia de aprendizaje que articula teoría y práctica, promueve la investigación formativa y consolida la identidad profesional del futuro docente de educación preescolar.

El objetivo general del estudio fue analizar el impacto del proyecto integrador en la articulación del conocimiento y en el desarrollo de saberes del estudiantado normalista, promoviendo la reflexión sobre su práctica y la apropiación de saberes pedagógicos contextualizados.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción participativa (IAP). Este enfoque permitió la reflexión constante sobre la práctica educativa mediante ciclos de acción, observación y evaluación (Vargas, 2007). Los participantes fueron los docentes del segundo semestre y un grupo de 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. En trabajo colegiado, el profesorado diseñó el proyecto integrador y el instrumento de valoración, estructurado en tres categorías: diagnóstico socioeducativo, planeación educativa y evaluación del aprendizaje. Se emplearon técnicas como la observación participante, el análisis documental y las sesiones reflexivas.

Se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación participante, para registrar el proceso formativo.

Análisis documental, de los productos académicos del estudiantado.

Sesiones reflexivas, donde se discutieron avances y dificultades.

Los datos se organizaron en matrices de análisis por categorías, siguiendo procedimientos de codificación abierta y axial, para identificar patrones y niveles de logro.

Se partió del análisis y discusión de los diferentes cursos sobre las particularidades de cada uno de los programas que participaron en el proyecto para encontrar las articulaciones o vinculaciones en cuanto a actividades, contenidos y trabajo en conjunto. Posteriormente se identificaron los dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuye cada uno de los cursos para encontrar cuales se favorecen con la finalidad de direccionar el trabajo para que estos fueran desarrollados.

Se calendarizaron las jornadas de observación del semestre con la finalidad de que se pudiera recabar información pertinente para cada curso con la intención de construir el proyecto integrador. Se realizó una plenaria de los productos, actividades e información que se tiene que

recabar en los jardines de niños dentro de cada una de las jornadas previamente programadas, esto para ajustar los tiempos según las necesidades y propósitos de cada curso y de esta manera realizar los ajustes en función del proyecto integrador.

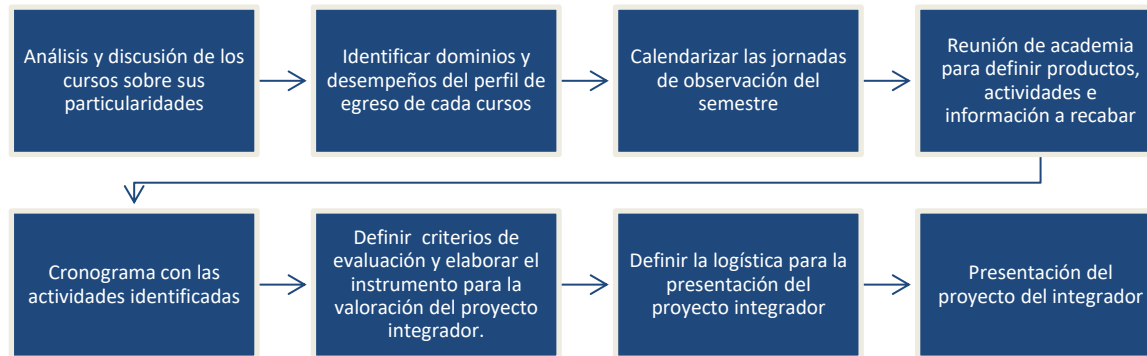
Para lo anterior se tuvieron que tomar acuerdos para que desde los cursos contribuyeran en el diseño y construcción de instrumentos (entrevista, guías de observación y cuestionarios), así como en la definición de actividades, el establecimiento de los tiempos, recursos, productos, responsables y criterios de seguimiento y acompañamiento, esto plasmado en un cronograma con las actividades identificadas.

De igual forma se programaron reuniones de los docentes que integran el semestre para dar seguimiento al trabajo. Fue fundamental definir los criterios de evaluación y elaborar el instrumento para la valoración del proyecto integrador. En ese mismo sentido fue primordial definir la logística para la presentación del proyecto integrador con el colectivo docente del semestre.

Es preciso decir que se solicitó una propuesta de intervención docente que contemplara: un diagnóstico. Que describiera las características del contexto externo, interno y áulico, de tal manera que permita profundizar sobre la organización del jardín de niños su estructura y funcionamiento, así como la diversidad de relaciones interpersonales que subyacen en la vida escolar, las relaciones de poder, el lenguaje, las emociones y la toma de decisiones, de igual manera el análisis de las acciones y roles que desempeña cada uno de los agentes educativos.

A partir de ese diagnóstico se construiría la propuesta de intervención docente, es decir, una planeación didáctica que integre estrategias de enseñanza y aprendizaje, manejo de tiempo, recursos, organización del trabajo, la evaluación, apegado al plan y programas de estudios vigentes, a partir de la selección de contenidos disciplinares sin dejar de lado el proceso de evaluación.

Figura 1. Ruta de acciones del proyecto integrador



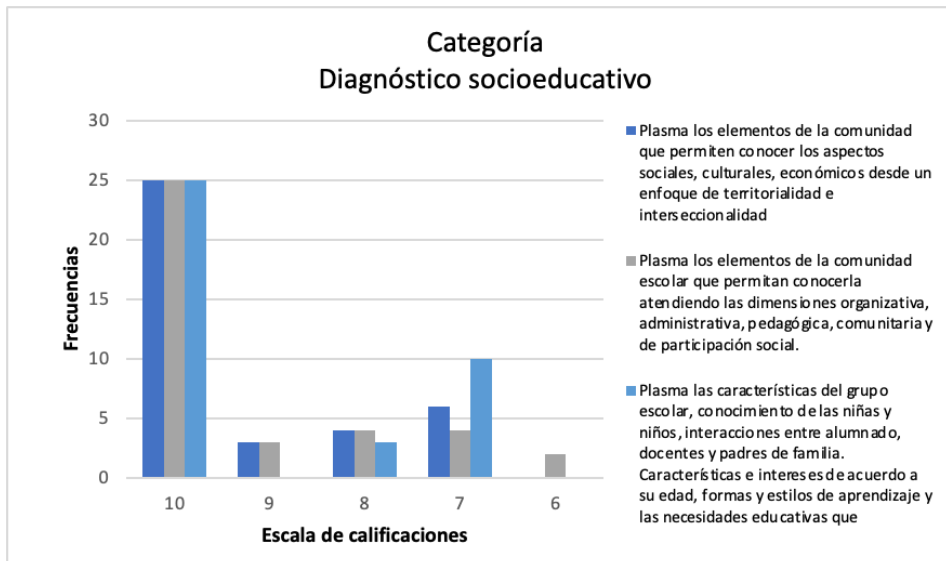
Fuente: elaboración propia

Resultados

Diagnóstico socioeducativo

El 66 % del estudiantado elaboró diagnósticos pertinentes que incluyeron la caracterización de la comunidad, la institución y las dinámicas de aula. Esto permitió reconocer factores sociales y pedagógicos que inciden en el aprendizaje infantil.

Figura 1. Resultados de la categoría diagnóstico socioeducativo



Fuente: elaboración propia

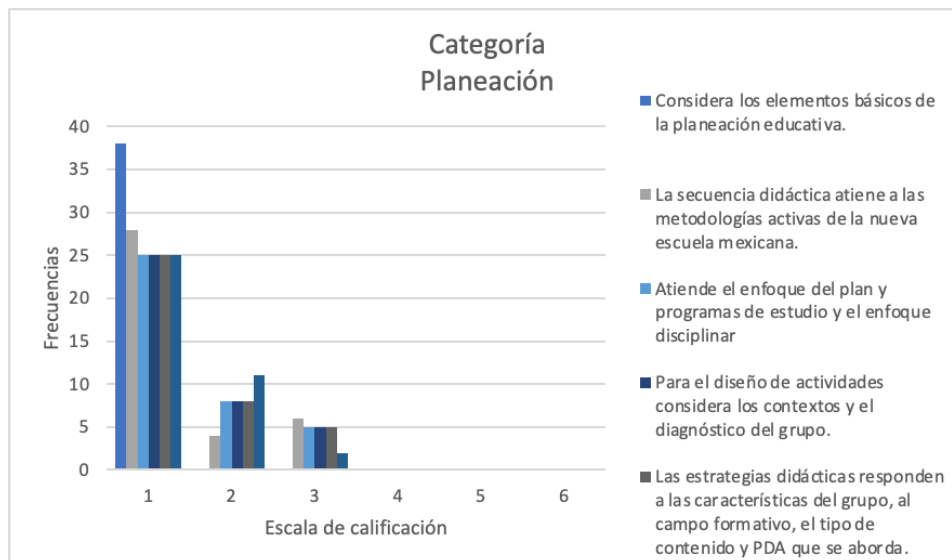
La gráfica evidencia que la mayoría del estudiantado logró niveles altos de desempeño en la elaboración del diagnóstico socioeducativo, destacando su capacidad para identificar las características contextuales de los jardines de niños y las condiciones sociales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran una comprensión equilibrada entre los aspectos comunitarios y pedagógicos, lo que indica una apropiación progresiva del enfoque territorial propuesto por el Plan de Estudios 2022.

Sin embargo, un porcentaje menor evidenció dificultades para sistematizar la información obtenida en el campo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación metodológica y las habilidades de análisis cualitativo. En conjunto, los datos reflejan que el diagnóstico se ha convertido en un ejercicio reflexivo que articula la teoría con la observación de la realidad educativa, consolidando así la base para la planeación didáctica contextualizada.

Planeación educativa

El 100 % identificó los elementos básicos de la planeación; el 74 % diseñó secuencias didácticas basadas en metodologías activas de la Nueva Escuela Mexicana; y el 66 % vinculó la planeación con los contextos observados

Figura 2. Resultados de la categoría planeación educativa



Fuente: elaboración propia

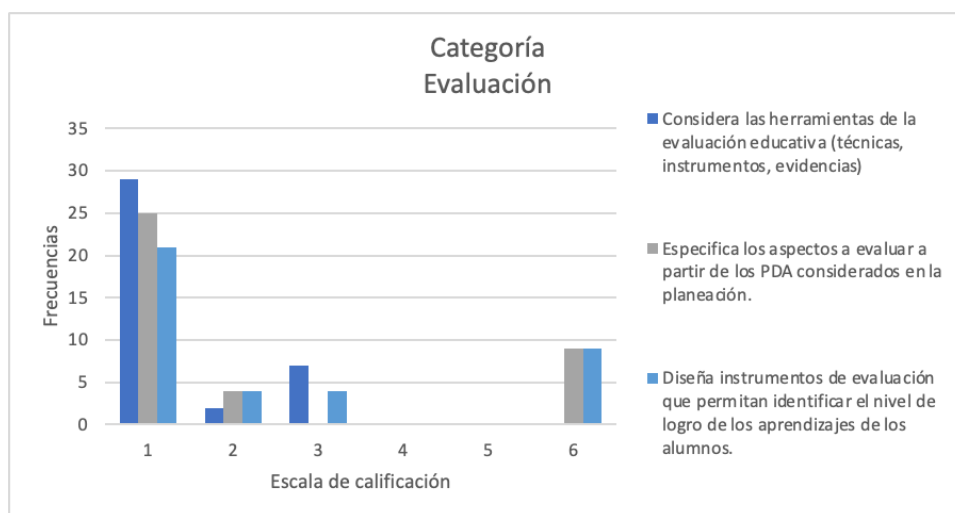
La gráfica muestra una tendencia favorable en la apropiación de los elementos esenciales de la planeación educativa. Se observa que la mayoría del estudiantado alcanzó los niveles más altos

en el reconocimiento de los componentes estructurales de la planeación, tales como la intencionalidad pedagógica, los propósitos de aprendizaje y la organización de actividades coherentes con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, se identifican áreas de mejora en la incorporación sistemática de los contextos y del diagnóstico del grupo para ajustar la planeación a las necesidades reales del alumnado.

Evaluación del aprendizaje

El 76 % reconoció herramientas de evaluación formativa; el 66 % estableció criterios derivados de los Propósitos de Aprendizaje (PDA); y el 55 % elaboró instrumentos propios. Esta última categoría mostró mayores áreas de oportunidad, debido a la limitada experiencia del grupo en el diseño evaluativo.

Figura 3. Resultados de la categoría evaluación del aprendizaje



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 presenta los resultados de la categoría Evaluación, donde se valoró la aplicación de herramientas e instrumentos evaluativos. Se observa que la mayoría de las alumnas obtuvieron calificaciones iniciales en los tres indicadores analizados, lo que evidencia limitaciones en el diseño y uso de estrategias evaluativas acordes con los Propósitos de Aprendizaje (PDA). Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer la formación en evaluación formativa y auténtica, para consolidar la comprensión de la evaluación como proceso continuo y retroalimentador de la práctica docente.

Tabla 1. Resultados globales del proyecto integrador

Categoría de análisis	Porcentaje de logro
Diagnóstico socioeducativo	66 %
Planeación educativa	74 %
Evaluación del aprendizaje	55 %

Los hallazgos reflejan avances en la comprensión del proceso educativo y evidencian que la estrategia del proyecto integrador potencia la capacidad de análisis, la creatividad pedagógica y la reflexión profesional del estudiantado.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la relevancia de los proyectos integradores como una estrategia que favorece la articulación de los saberes teóricos y prácticos en la formación inicial docente. En consonancia con Hewitt Ramírez (2007), estos proyectos se configuran como ejercicios de investigación formativa, orientados a la apropiación comprensiva del conocimiento, donde el estudiante no se limita a reproducir información, sino que la reinterpreta y resignifica a partir de la experiencia en contextos reales. En el caso del estudiantado normalista participante, dicha apropiación se evidenció en la capacidad de relacionar marcos conceptuales con situaciones educativas concretas, generando propuestas de intervención pedagógica contextualizadas y pertinentes.

Asimismo, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), quienes sostienen que la investigación-acción constituye un proceso reflexivo y colaborativo mediante el cual los docentes analizan críticamente su práctica para transformarla. En este estudio, el proyecto integrador funcionó como un espacio de indagación pedagógica colectiva, en el que las y los estudiantes reflexionaron sobre su práctica educativa, identificaron problemáticas del aula y diseñaron estrategias innovadoras para atenderlas. Este proceso contribuyó al desarrollo de competencias investigativas y a la construcción de una identidad profesional más consciente y comprometida.

De igual manera, los resultados coinciden con las aportaciones de Tobón (2013) y Díaz Barriga (2006), al mostrar que los proyectos integradores promueven el aprendizaje significativo y la movilización de saberes a partir de situaciones auténticas. La vinculación entre asignaturas y

trayectos formativos evidenció la posibilidad de superar la fragmentación del currículo, favoreciendo una comprensión integral del proceso educativo. Esta experiencia reafirma que la articulación entre teoría y práctica es un eje esencial en la formación docente, en tanto posibilita la transformación de los saberes en herramientas para la acción educativa.

Finalmente, los resultados permiten reconocer al proyecto integrador como un dispositivo de innovación pedagógica, alineado con los principios de la formación integral y situada que plantea el Plan de Estudios 2022 de las Escuelas Normales. Este enfoque fomenta una práctica reflexiva, colaborativa y comprometida con la realidad social, consolidando en las y los futuros docentes la capacidad de analizar críticamente su entorno y de generar respuestas educativas contextualizadas. En consecuencia, los proyectos integradores no solo fortalecen la formación académica del estudiantado, sino que también contribuyen a la construcción de una docencia transformadora, capaz de responder a los desafíos educativos actuales desde una perspectiva crítica y humanista.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto integrador evidenció su potencial como estrategia formativa de alto impacto en la articulación de los saberes teóricos, prácticos y metodológicos del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Su implementación permitió que el estudiantado normalista estableciera relaciones significativas entre los contenidos disciplinares y las experiencias vividas en contextos reales, fortaleciendo con ello su comprensión del proceso educativo desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Desde una visión pedagógica, el proyecto integrador se consolidó como un dispositivo de mediación del aprendizaje profesional docente, al propiciar la construcción colectiva del conocimiento, la resolución de problemas auténticos y la toma de decisiones fundamentadas. Este proceso formativo posibilitó el tránsito de una práctica reproductiva hacia una práctica reflexiva y situada, en la que el estudiante asumió un papel activo en la interpretación y transformación de su realidad educativa.

El trabajo colegiado entre docentes fue un elemento clave, al permitir la coherencia curricular y la integración interdisciplinaria de los cursos, en congruencia con los principios del Plan de Estudios 2022 de las Escuelas Normales. Dicha colaboración fortaleció los procesos de

acompañamiento, evaluación formativa y construcción de saber pedagógico compartido, lo que se tradujo en una experiencia de aprendizaje más integral y contextualizada.

Se concluye que los proyectos integradores constituyen una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias profesionales, la movilización de saberes y la consolidación de una identidad docente reflexiva y comprometida. Al articular teoría, práctica y contexto, estos proyectos no solo contribuyen a la formación académica, sino también a la transformación del pensamiento pedagógico, favoreciendo la construcción de un perfil docente crítico, ético y socialmente responsable.

El proyecto integrador permitió vincular los saberes teóricos y prácticos del segundo semestre, fortaleciendo la articulación del conocimiento y la reflexión pedagógica del estudiantado normalista. La estrategia promovió aprendizajes significativos, pensamiento crítico y competencias profesionales contextualizadas. Asimismo, el trabajo colegiado docente resultó fundamental para orientar los procesos formativos hacia la comprensión integral del quehacer docente. Se concluye que los proyectos integradores constituyen una estrategia efectiva para desarrollar en el estudiantado una visión sistémica de la práctica educativa y una identidad profesional sólida.

Referencias

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Hewitt Ramírez, N. (2007). El proyecto integrador como estrategia de investigación formativa. *Revista Educación y Humanismo*, 9(15), 231–240.

Imbernon, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de estudios 2022 para la formación de docentes de educación básica. México: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Vargas, J. (2007). *Investigación acción participativa: teoría y práctica en la educación latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una propuesta para la enseñanza*. Graó.



Bloque II: Liderazgo, contextos educativos y enfoques pedagógicos innovadores

Capítulo VII. De la fragmentación a la coherencia: comunidades de aprendizaje y liderazgo transformador en la búsqueda de la excelencia educativa

María de los Angeles Salas Uribe¹³ asalasu@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0004-3960-2313>.

Resumen

Este artículo científico analiza la importancia de las comunidades de aprendizaje (CdA) como eje fundamental para la construcción de una excelencia académica inclusiva, ética y transformadora. A partir de una revisión sistemática basada en la metodología PRISMA y el análisis crítico de cinco fuentes teóricas clave incluyendo los trabajos de Díez-Palomar y Flecha (2010), Torres (s.f.), Merçon (2021), Cabezas et al. (2021) y Soriano et al. (2022), se argumenta que la excelencia educativa no surge de métricas estandarizadas ni de enfoques fragmentados, sino de entornos pedagógicos coherentes, dialógicos y colaborativos. Las CdA, mediante actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, han demostrado empíricamente incrementar el rendimiento académico (94% de los estudios revisados) y fortalecer la cohesión social, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El liderazgo escolar emerge como condición necesaria para esta transformación: ya no como administrador burocrático, sino como facilitador ético-pedagógico que articula tres dimensiones afectivas, epistémica y político-organizativa para cultivar “lo común” y redistribuir el poder en la escuela. Se identifica una brecha perceptiva entre directivos y docentes respecto al desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, lo que subraya la necesidad de un liderazgo distribuido y situado. Dirigido a directivos y docentes con aspiraciones de liderazgo, el artículo propone un modelo integrado que rechaza la adaptación a la diversidad y defiende su potencial como recurso pedagógico central. En síntesis, la excelencia académica sostenible es un logro colectivo, posible solo cuando la escuela se transforma en una comunidad de aprendizaje comprometida con la justicia, el diálogo y la inclusión.

¹³ Doctora en Innovación para el mejoramiento de la Calidad Educativa y en Psicología, catedrática del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit “Profr. y Lic. Francisco Benitez Silva, certificada en el diseño e impartición de cursos de capital humano de manera presencial y virtual.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje; excelencia académica; liderazgo transformador; aprendizaje dialógico; revisión sistemática.

Abstract

This scientific article analyzes the importance of learning communities (LCs) as a fundamental axis for the construction of inclusive, ethical, and transformative academic excellence. Based on a systematic review using the PRISMA methodology and a critical analysis of five key theoretical sources, including the works of Díez-Palomar and Flecha (2010), Torres (n.d.), Merçon (2021), Cabezas et al. (2021), and Soriano et al. (2022), it is argued that educational excellence does not arise from standardized metrics or fragmented approaches, but rather from coherent, dialogical, and collaborative pedagogical environments. Through successful educational initiatives such as interactive groups and dialogic literary gatherings, CdAs have been empirically shown to increase academic performance (94% of the studies reviewed) and strengthen social cohesion, especially in vulnerable contexts. School leadership emerges as a necessary condition for this transformation: no longer as a bureaucratic administrator, but as an ethical-pedagogical facilitator who articulates three dimensions— affective, epistemic, and political-organizational—to cultivate “the common” and redistribute power in the school. A perceptual gap is identified between administrators and teachers regarding the development of professional learning communities, underscoring the need for distributed and situated leadership. Aimed at administrators and teachers with leadership aspirations, the article proposes an integrated model that rejects adaptation to diversity and defends its potential as a central pedagogical resource. In short, sustainable academic excellence is a collective achievement, possible only when the school is transformed into a learning community committed to justice, dialogue, and inclusion.

Keywords: learning communities; academic excellence; transformative leadership; dialogic learning; systematic review.

Introducción

La persistencia de modelos educativos fragmentados donde el conocimiento se segmenta disciplinarmente, la enseñanza se centraliza en la figura del docente como transmisor único, y la gestión escolar se reduce a la administración burocrática ha obstaculizado históricamente la consecución de una excelencia académica inclusiva y sostenible. En este contexto, las desigualdades educativas no solo se reproducen, sino que se naturalizan bajo la lógica de la “adaptación a la diversidad”, que en la práctica termina por justificar bajas expectativas curriculares para ciertos grupos sociales (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Soriano et al., 2022). Frente a esta lógica segregadora, emergen las comunidades de aprendizaje (CdA) como una propuesta pedagógica y organizativa que reconfigura radicalmente la relación entre enseñanza, aprendizaje, comunidad y liderazgo.

Las CdA no son meras estrategias metodológicas, sino proyectos de transformación social y educativa basados en evidencia científica acumulada durante más de tres décadas (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Soriano et al., 2022). Su núcleo radica en el aprendizaje dialógico, la participación comunitaria activa y la implementación de actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas que han demostrado empíricamente incrementar el rendimiento académico y fortalecer la cohesión social, incluso en contextos de alta vulnerabilidad (Soriano et al., 2022, p. 13). No obstante, su efectividad no depende únicamente de la adopción de técnicas, sino de una reconfiguración del liderazgo escolar, que debe trascender el mero rol administrativo para asumir una función estratégica, ética y pedagógica.

Este artículo se dirige especialmente a directivos escolares y docentes que aspiran a roles de liderazgo, con el objetivo de analizar cómo las comunidades de aprendizaje en sus versiones escolar, profesional y transdisciplinaria constituyen un eje fundamental para la construcción de entornos de excelencia académica. Se abordan tres tensiones teóricas clave:

- La contradicción entre modelos de excelencia técnica (basados en métricas estandarizadas) y excelencia relacional (basada en la justicia, la inclusión y el diálogo);
- La tensión entre el liderazgo individualizado y el liderazgo distribuido y transformador;

- La disputa epistemológica entre enfoques que ven la diversidad como obstáculo y aquellos que la conciben como recurso pedagógico fundamental.

A través de un análisis crítico de cinco fuentes teóricas fundamentales Díez-Palomar y Flecha (2010), Torres (s.f.), Merçon (2021), Cabezas et al. (2021) y Soriano et al. (2022), se argumenta que la excelencia educativa no es un resultado aislado, sino un proceso colectivo, situado y éticamente orientado, cuyo logro depende de la capacidad del liderazgo escolar para articular pedagogía, comunidad y justicia epistémica.

Materiales y métodos

Se realizó una revisión sistemática siguiendo los lineamientos de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La pregunta de investigación fue: ¿Cómo influyen las comunidades de aprendizaje en la excelencia académica y qué rol desempeña el liderazgo estratégico en su implementación? La búsqueda se realizó en las bases de datos ERIC y Web of Science, complementada con fuentes institucionales (CREA y Comunidades de Aprendizaje). Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- (1) estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos);
- (2) población en edad escolar;
- (3) publicación en revistas indexadas entre 2000 y 2020.

Se excluyeron estudios no empíricos, descriptivos y duplicados. Tras un proceso de tamizaje en tres fases identificación, cribado y elegibilidad, se seleccionaron 16 artículos empíricos, todos incluidos en la revisión sistemática de Soriano et al. (2022).

Adicionalmente, se analizaron cinco fuentes teóricas clave: Díez-Palomar y Flecha (2010), Torres (s.f.), Merçon (2021), Cabezas et al. (2021) y la propia revisión de Soriano et al. (2022). El análisis se organizó en torno a tres ejes: (1) impacto de las CdA en la excelencia académica; (2) contradicciones conceptuales entre modelos de excelencia técnica y relacional; (3) dimensiones del liderazgo estratégico en contextos de diversidad.

Dentro del primer análisis se detecta la existencia de una fragmentación pedagógica derivada de la escuela tradicional, heredera de la lógica industrial, persiste en una organización fragmentada del conocimiento, del tiempo y de los actores educativos. En este modelo, el docente actúa como transmisor único, el currículo se segmenta disciplinariamente y la evaluación se reduce a mediciones estandarizadas que, lejos de promover la excelencia, reproducen desigualdades (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

De la fragmentación pedagógica a la coherencia dialógica: las comunidades de aprendizaje como respuesta a la crisis de la excelencia

La escuela tradicional, heredera de la lógica industrial, persiste en una organización fragmentada del conocimiento, del tiempo y de los actores educativos. En este modelo, el docente actúa como transmisor único, el currículo se segmenta disciplinariamente y la evaluación se reduce a mediciones estandarizadas que, lejos de promover la excelencia, reproducen desigualdades (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Esta fragmentación se manifiesta también en la separación rígida entre escuela y comunidad, entre teoría y práctica, y entre quienes “saben” y quienes “aprenden”.

Como señala Torres (s.f.), “la educación y el aprendizaje por sí mismos no son suficientes para lograr estos objetivos de desarrollo humano. Requieren enmarcarse en un esfuerzo más amplio de transformación de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas” (p. 2). Frente a esta lógica, las Comunidades de Aprendizaje (CdA) emergen como un proyecto de transformación social y educativa basado en evidencia científica acumulada durante más de tres décadas (Soriano et al., 2022). Su núcleo radica en el aprendizaje dialógico, entendido no como una técnica, sino como una filosofía que reconfigura las relaciones pedagógicas de las instituciones.

El fundamento teórico de este enfoque se remonta a Vygotsky (1979), quien afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (citado en Díez-Palomar & Flecha, 2010, p. 19). Esta cita subraya que el conocimiento no se transmite, sino que se construye en la interacción. Las CdA materializan este principio mediante actuaciones educativas de éxito (AEE) como los grupos interactivos y las

tertulias literarias dialógicas, que han demostrado empíricamente incrementar el rendimiento académico incluso en contextos de alta vulnerabilidad (Soriano et al., 2022) donde el aprendizaje es fundamental.

Sin embargo, surge una tensión teórica fundamental: mientras autores como Díez-Palomar y Flecha (2010) y Merçon (2021) defienden una noción de excelencia relacional, ética y transformadora, otros enfoques implícitos en las políticas educativas dominantes reducen la excelencia a métricas estandarizadas y a la eficiencia burocrática. Esta contradicción no es meramente conceptual; tiene consecuencias prácticas. La primera visión exige un liderazgo que articule pedagogía, comunidad y justicia epistémica; la segunda, un liderazgo técnico-administrativo centrado en el control y la rendición de cuentas.

Excelencia académica inclusiva: evidencia empírica y contradicciones conceptuales

La revisión sistemática de Soriano et al. (2022) analiza 16 estudios empíricos sobre la efectividad de las CdA. Sus hallazgos son contundentes: la implementación de CdA se asocia con un incremento del rendimiento académico del alumnado del 94% de los estudios y una mejora de la cohesión social en el 88%. Estos resultados no son anecdóticos; se replican en contextos diversos: España, Reino Unido, Chile, Colombia, México, entre otros (Soriano et al., 2022, p. 6). El mecanismo de cambio no reside en la “mejora” de los estudiantes, sino en la transformación del contexto educativo. Por ejemplo, en los grupos interactivos, la clase se organiza en pequeños equipos heterogéneos (4-5 estudiantes) acompañados por un adulto voluntario (docente, familiar, miembro de la comunidad). Esta reorganización del aula no solo acelera el aprendizaje, sino que fomenta la solidaridad y la ayuda mutua (Molina, 2015; Núñez et al., 2017).

De manera similar, las tertulias literarias dialógicas espacios donde se dialoga sobre clásicos universales rompen con la idea de que la cultura “alta” es patrimonio de unos pocos. Estas prácticas han demostrado aumentar la participación, la motivación y las competencias lingüísticas, incluso en estudiantes con necesidades educativas especiales (García et al., 2016; Villardón et al., 2018). A continuación, se presenta un gráfico que sintetiza los principales resultados de la revisión de Soriano et al. (2022):

Gráfico 1. Impacto de las Comunidades de Aprendizaje en indicadores clave



Fuente: Elaboración propia a partir de Soriano et al. (2022, Tabla 1).

No obstante, esta evidencia positiva coexiste con una contradicción epistemológica. La excelencia en las CdA no se logra mediante la “adaptación” a la diversidad una lógica que históricamente ha justificado currículos diferenciados y bajas expectativas para grupos vulnerables, sino mediante la transformación del entorno escolar. Como afirman Díez-Palomar y Flecha (2010), “la perspectiva de Comunidades de Aprendizaje es la transformación, no la adaptación” (p. 24). Esta postura se opone frontalmente a modelos que ven la diversidad como un déficit, y plantea un desafío ético y pedagógico para los líderes escolares: ¿cómo construir una escuela que no segregue, sino que potencie la heterogeneidad?

El liderazgo transformador en las comunidades de aprendizaje: entre la administración burocrática y la facilitación ético-pedagógica

El éxito de las CdA no depende únicamente de las prácticas pedagógicas, sino del rol del liderazgo escolar. Aquí, los textos base ofrecen una visión convergente pero matizada. Cabezas et al. (2021), en su estudio sobre Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) en Chile, identifican tres fases de desarrollo: iniciación, implementación e integración. En la fase de iniciación, el liderazgo es predominantemente individualizado y vertical; en la fase de

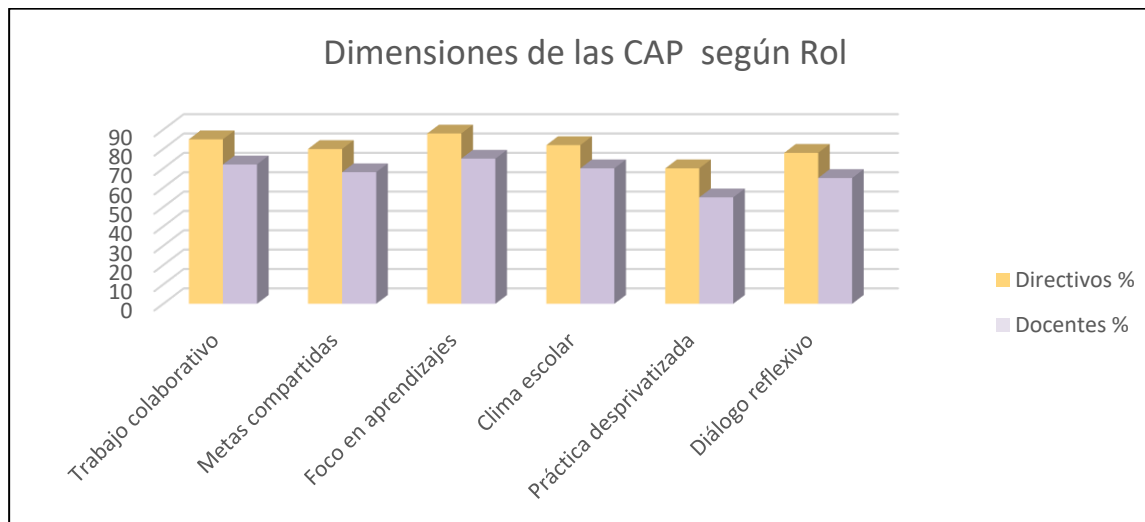
integración, se consolida un liderazgo distribuido, donde los docentes se sienten empoderados para actuar como líderes (Cabezas et al., 2021, p. 144). Esta transición requiere que el director o directora deje de ser un mero administrador para convertirse en un arquitecto de procesos colectivos.

Sin embargo, Merçon (2021) lo describe como un facilitador del aprendizaje, cuya función es “cultivar lo común” a través de cuidados ético-afectivos, epistémicos y políticos (p. 77). Esta visión se alinea con Hargreaves y Fullan (2012), quienes, en la literatura complementaria, proponen el concepto de capital profesional (humano, social y decisonal) como base de la excelencia. El liderazgo transformador en las CdA implica, entonces, tres dimensiones clave:

- (1) ético-afectiva: fomentar la confianza, la escucha activa y el respeto por la diversidad;
- (2) epistémica: promover la cogeneración de conocimiento y la reflexión crítica sobre la práctica;
- (3) político-organizativa: redistribuir el poder, democratizar la toma de decisiones y articular la escuela con la comunidad.

Un hallazgo relevante de Cabezas et al. (2021) es que los directivos tienen una percepción más positiva de las dimensiones de las CAP que los docentes (p. 152). Esta brecha sugiere que el liderazgo debe ir más allá de la retórica y traducirse en acciones concretas que generen coherencia entre el discurso y la práctica siendo fundamental el rol que el líder juega en la conformación de las CAP necesarias para fortalecer la percepción que se tiene, concretando los esfuerzos en líneas de actuación dentro de la misma organización.

Gráfico 2. Percepción de las dimensiones de las CAP



Fuente:

Elaboración propia a partir de Cabezas et al.

Este gráfico evidencia que, si bien hay avances, persiste una brecha en la percepción de la práctica desprivatizada, es decir, la apertura del aula a la observación y la retroalimentación entre pares, que es fundamental para el aprendizaje profesional.

Hacia un modelo integrado: dimensiones del liderazgo estratégico en contextos de diversidad y complejidad

Integrando los aportes de los cinco textos base y la literatura complementaria, proponemos un modelo de liderazgo estratégico para las CdA, centrado en tres ejes. Primero, articular lo escolar y lo comunitario: siguiendo a Torres (s.f.), el líder debe trascender la lógica institucional y construir alianzas con la comunidad local, entendiendo la escuela como parte de un proyecto de desarrollo humano integral. Segundo, fomentar el aprendizaje profesional colectivo: inspirado en Cabezas et al. (2021) y en la noción de professional learning communities (Stoll & Louis, 2007), el líder debe crear las condiciones para que los docentes aprendan juntos, reflexionen sobre su práctica y se sostengan mutuamente.

Tercero, cultivar lo común en la diversidad: a partir de Merçon (2021), el liderazgo debe operar desde una ética del cuidado que reconozca la diversidad epistémica y promueva la justicia cognitiva. Esto implica, por ejemplo, valorar los saberes de las familias y de la comunidad como

legítimos y relevantes para el currículo. Este modelo no es lineal ni prescriptivo; es un proceso dinámico que requiere sensibilidad contextual, humildad intelectual y compromiso ético. Como señalan Soriano et al. (2022), “las desigualdades no suponen una realidad inamovible, sino que pueden ser superadas gracias al trabajo y esfuerzo de los educadores” (p. 13) de ahí la importancia de poder contar en las instituciones educativas tanto con líderes académicos como con comunidades de aprendizaje.

4.- Discusión: tensiones, desafíos y horizontes ético-políticos de las comunidades de aprendizaje

La evidencia revisada y los marcos teóricos analizados en este artículo convergen en una afirmación central: las Comunidades de Aprendizaje (CdA) no constituyen únicamente una estrategia pedagógica, sino un proyecto de transformación ética, epistémica y social. No obstante, su implementación especialmente en contextos marcados por la desigualdad estructural, la burocratización escolar y la persistencia de lógicas tecnicistas no está exenta de tensiones. Esta discusión se organiza en torno a cuatro ejes críticos que permiten problematizar los hallazgos empíricos y teóricos desde una perspectiva de justicia cognitiva y acción colectiva.

4.1. Entre la coherencia dialógica y la burocratización institucional

Uno de los hallazgos más reiterados en la literatura es que las CdA, cuando se implementan con fidelidad conceptual y práctica, generan mejoras significativas en rendimiento académico, inclusión y cohesión social (Soriano et al., 2022). Sin embargo, una crítica emergente especialmente en estudios recientes advierte sobre el riesgo de su “domesticación institucional” (Racionero-Plaza et al., 2024). Es decir, muchas escuelas adoptan los formatos visibles de las CdA (tertulias literarias, grupos interactivos) sin transformar las estructuras de poder, las relaciones de autoridad o los regímenes de evaluación que sostienen la fragmentación pedagógica. Como señalan García-Carrión et al. (2023), “la CdA corre el riesgo de convertirse en una práctica cosmética si no se acompaña de una redefinición ético-política del liderazgo escolar”.

Este fenómeno explica, en parte, la brecha perceptiva identificada por Cabezas et al. (2021): mientras los directivos perciben un alto nivel de desarrollo en las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), los docentes reportan niveles significativamente más bajos, especialmente en dimensiones como la práctica desprivatizada y el diálogo reflexivo. Esto sugiere que el discurso transformador no se traduce necesariamente en prácticas transformadoras. La coherencia dialógica exige, entonces, una alineación entre los marcos normativos, los procesos organizativos y las prácticas cotidianas del aula (Stoll & Louis, 2023), donde los líderes educativos tienen una función predominante.

4.2. Diversidad como recurso pedagógico: más allá del discurso inclusivo

Principalmente se postula que la excelencia en las CdA nace de la transformación del entorno, no de la adaptación a la diversidad. Esta postura se alinea con enfoques críticos contemporáneos que rechazan la lógica deficitaria y defienden la justicia cognitiva (Díaz, 2024). No obstante, persiste un desafío: cómo operacionalizar esta visión en contextos donde la heterogeneidad y sea lingüística, cultural, neurocognitiva, socioeconómica es percibida como un obstáculo para la “eficacia” educativa obstaculizando sin lugar a duda la efectividad del discurso inclusivo.

La literatura reciente propone que la diversidad debe ser entendida como un recurso epistémico (Merçon, 2021), no como un factor de riesgo. Por ejemplo, en escuelas rurales de Chiapas, la integración de saberes indígenas en las tertulias literarias ha fortalecido no solo la identidad cultural, sino también la competencia crítica y lingüística de los estudiantes (Gómez, 2024). Estos casos ilustran que la verdadera inclusión no consiste en “integrar” al otro en un currículo hegemónico, sino en descolonizar el conocimiento escolar y abrirlo a múltiples formas de saber y ser (Walsh, 2023). Esto implica, necesariamente, una redistribución del poder epistémico en la escuela.

4.3. Sostenibilidad y escalabilidad: el rol de las políticas públicas

Si bien las CdA han demostrado su efectividad en contextos locales, su expansión a escala sistémica sigue siendo limitada. Estudios comparativos en América Latina señalan que la sostenibilidad de las CdA depende en gran medida del apoyo institucional, la formación inicial y

continua del profesorado, y la articulación con políticas de desarrollo local (UNESCO, 2023; OCDE, 2024). En ausencia de estos apoyos, las iniciativas tienden a depender de la voluntad individual de directivos o docentes, lo que las hace vulnerables a cambios de gestión o recortes presupuestarios.

No obstante, experiencias recientes en Brasil y Perú muestran que es posible construir redes autogestionadas de CdA que operan como “ecosistemas de aprendizaje” (Ribeiro & Silva, 2024). Estas redes, articuladas con universidades, organizaciones comunitarias y gobiernos locales, demuestran que la escalabilidad no requiere homogeneización, sino flexibilidad contextual y principios compartidos de justicia educativa donde primen las gestiones que cada uno de los líderes educativos realice.

4.4. Hacia una ética de la corresponsabilidad: repensar el rol del liderazgo

El liderazgo transformador emerge, en este análisis, como condición necesaria, aunque no suficiente para la consolidación de las CdA. Como propone Merçon (2021), el líder escolar debe funcionar como un facilitador ético-pedagógico que “cuida lo común”. Esta noción se conecta con la ética del cuidado (Tronto, 2022) y con la idea de corresponsabilidad educativa, donde familias, estudiantes, docentes y vecinos son coprotagonistas del proyecto escolar, lo que fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad.

Sin embargo, esta visión del liderazgo choca con la cultura burocrática dominante, que privilegia la rendición de cuentas vertical y la gestión técnica sobre la construcción colectiva del conocimiento (Robinson, 2023). Superar esta contradicción requiere, por un lado, reformas en los sistemas de formación docente y directiva que promuevan competencias dialógicas, emocionales y políticas; y, por otro, mecanismos institucionales que legitimen la toma de decisiones distribuida (Hargreaves & Fullan, 2023) lo que sin lugar a duda conlleva el crecimiento y fortalecimiento de los centros educativos.

En síntesis, las CdA ofrecen un horizonte ético-político poderoso: el de una escuela que no reproduce desigualdades, sino que las transforma mediante el diálogo, la solidaridad y la justicia cognitiva. Pero este horizonte no es automático. Exige confrontar las lógicas excluyentes,

repensar las estructuras de poder y comprometerse con una visión de la excelencia que no se mide por pruebas estandarizadas, sino por la capacidad de una comunidad para construir juntos un mundo más justo.

Conclusiones

La evidencia empírica y teórica analizada en este artículo permite afirmar que las comunidades de aprendizaje en sus versiones escolar, profesional y transdisciplinaria constituyen un marco pedagógico y organizativo indispensable para la construcción de una excelencia académica inclusiva, sostenible y éticamente orientada. Frente a los modelos tradicionales que reproducen la fragmentación del conocimiento, la segregación del alumnado y la burocratización del liderazgo, las CdA proponen una alternativa transformadora: la coherencia dialógica. Esta coherencia no surge de la homogeneidad, sino de la articulación intencionada de la diversidad como recurso pedagógico fundamental.

Los hallazgos de la revisión sistemática de Soriano et al. (2022) son contundentes: la implementación de actuaciones educativas de éxito grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación familiar, altas expectativas se asocia con un incremento del 94% en el rendimiento académico y una mejora significativa en la cohesión social. Estos resultados no son producto de técnicas aisladas, sino de una reconfiguración sistémica del entorno educativo, donde el aprendizaje se entiende como un proceso colectivo, situado y éticamente comprometido (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Merçon, 2021) no obstante, como se discute en esta investigación, dicha efectividad no es automática ni lineal. Su implementación está atravesada por tensiones estructurales y simbólicas que requieren ser problematizadas.

En primer lugar, persiste el riesgo de una burocratización institucional de las CdA, donde se adoptan sus formatos visibles sin transformar las relaciones de poder, las lógicas evaluativas o las estructuras organizativas que sostienen la fragmentación pedagógica (Racionero-Plaza et al., 2024; García-Carrión et al., 2023). En segundo lugar, la brecha perceptiva entre directivos y docentes especialmente en dimensiones como la práctica desprivatizada y el diálogo reflexivo (Cabezas et al., 2021) expone una desconexión entre el discurso transformador y la práctica

cotidiana, lo que subraya la necesidad de un liderazgo distribuido, situado y éticamente comprometido.

En tercer lugar, la diversidad sigue siendo un campo de disputa epistémica. Mientras las CdA la conciben como un recurso para la justicia cognitiva y la co-construcción del conocimiento (Merçon, 2021; Díaz, 2024), los enfoques dominantes la persisten en patologizar, reproduciendo así expectativas bajas y currículos segregadores. Superar esta contradicción exige, como propone Torres (s.f.), situar a la escuela dentro de un proyecto más amplio de transformación social, económico y cultural.

Finalmente, la sostenibilidad y escalabilidad de las CdA dependen de condiciones sistémicas: formación inicial y continua del profesorado, políticas públicas alineadas con la justicia educativa y mecanismos institucionales que legitimen la toma de decisiones colectiva (OCDE, 2024; UNESCO, 2023). Experiencias autogestionadas en América Latina demuestran que es posible construir ecosistemas de aprendizaje desde abajo, pero requieren apoyo, visibilidad y reconocimiento.

En este contexto, el rol del liderazgo transformador se consolida como condición necesaria, aunque no suficiente para la consolidación de las CdA. El líder estratégico ya no es un administrador burocrático, sino un facilitador ético-pedagógico que cultiva “lo común” (Merçon, 2021), redistribuye el poder epistémico y articula tres dimensiones interdependientes:

Ético-afectiva: cultivar un clima de respeto, escucha activa y solidaridad;

Epistémica: promover la cogeneración de conocimiento y la reflexión crítica sobre la práctica;

Político-organizativa: articular la escuela con la comunidad, reorganizar los recursos humanos y garantizar que la diversidad sea el motor, no el obstáculo, del aprendizaje (Merçon, 2021; Cabezas et al., 2021).

Este artículo concluye, por tanto, que la excelencia educativa no es un logro individual ni una métrica estandarizada, sino un proceso colectivo, situado y profundamente político. En un mundo

marcado por la desigualdad, la polarización y la incertidumbre, las CdA ofrecen más que una estrategia pedagógica: proponen una ética de la corresponsabilidad, un compromiso con la justicia cognitiva y una esperanza concreta para construir escuelas y sociedades más justas, inclusivas y verdaderamente excelentes.

Finalmente, este artículo invita a directivos y docentes con aspiraciones de liderazgo a asumir un compromiso ético y pedagógico: dejar de adaptarse a la diversidad y comenzar a transformar el entorno para que la diversidad sea la fuente de la excelencia. Como afirman Soriano et al. (2022), “las desigualdades no suponen una realidad inamovible, sino que pueden ser superadas gracias al trabajo y esfuerzo de los educadores” (p. 13).

Referencias

- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141–165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Díaz, L. (2024). Interseccionalidad y justicia curricular en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie9514832>
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19–30.
- García, Y., Huguet, À., & Serra, C. (2016). Dialogic literary gatherings in inclusive education: Voices from the students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 552–568. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1093678>
- García-Carrión, R., Holford, J., & Villardón-Gallego, L. (2023). Dialogic inclusion in post-pandemic schools: Challenges and opportunities. *Frontiers in Education*, 8, 1123456. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1123456>

- Gómez, M. (2024). Saberes indígenas y comunidades de aprendizaje en contextos rurales de México. *Educación y Sociedad*, 45(1), 89–107. <https://doi.org/10.1590/0102-69912024e45n1a06>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2023). *Professional Capital 2.0: Transforming Teaching in an Age of Disruption*. Teachers College Press.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DiDac*, 78, 72–79. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.75
- Molina, J. (2015). Grupos interactivos: una herramienta para la inclusión educativa. *Revista Comunidades de Aprendizaje*, 1(1), 45–58.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Valle, A., Epstein, J. L., & Vallejo, G. (2017). Relationships between family involvement in schooling and student school engagement and achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 38(2), 125–145.
- OCDE. (2024). *Well-being of Teachers and Students: Insights from TALIS and PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a8b3e1d-en>
- Racionero-Plaza, S., Padrós, M., & Puigvert, L. (2024). Scaling up learning communities: Tensions between fidelity and contextualization. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2155601>
- Ribeiro, A., & Silva, F. (2024). Redes autogestionadas de comunidades de aprendizaje en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 112–134.
- Robinson, V. (2023). *Leadership for Equity and Excellence: Building Inclusive School Communities*. Corwin Press.

- Soriano Escuder, C., Tárrega Mínguez, R., & Pastor Cerezuela, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, e241333. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 1–14.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2023). *Professional Learning Communities at Work™: Global Perspectives on Collective Teacher Efficacy*. Solution Tree Press.
- Torres, R. M. (s.f.). *Comunidad de Aprendizaje: La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Instituto Fronesis.
- Tronto, J. (2022). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. NYU Press.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? UNESCO Publishing*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386458>
- Villardón, L., Molina, J., & Padrós, M. (2018). Dialogic literary gatherings for the development of language skills in inclusive contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 705–719. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1485612>
- Walsh, C. (2023). *Pedagogías decoloniales y justicia cognitiva*. CLACSO.



Capítulo VIII. Impacto del liderazgo pedagógico del director escolar: la teoría, la práctica y resultados académicos

Fernando Rafael Morales Núñez¹⁴ fenguemo@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-5134-7640>

Resumen

El presente artículo analiza críticamente el rol del director escolar como líder pedagógico, examinando la tensión entre las expectativas normativas y la realidad cotidiana en contextos iberoamericanos. Aunque las políticas educativas actuales posicionan al director como agente central en la mejora de los aprendizajes, la evidencia empírica revela que su trabajo se ve obstaculizado por una sobrecarga administrativa, la falta de formación previa y marcos normativos incoherentes que priorizan la rendición de cuentas burocráticas sobre lo pedagógico. El artículo identifica tres roles fundamentales: el gerente administrativo-burocrático, el líder pedagógico y el agente de tensión transformadora. Mediante el análisis de estudios cualitativos (García-Garduño et al., 2010; Díaz, 2019; Molina-Carbajal, 2021) y cuantitativos (Freire & Miranda, 2014), se demuestra que el liderazgo pedagógico centrado en la asesoría, el acompañamiento docente y la gestión del plan de mejora tiene un impacto positivo y significativo en los resultados académicos, especialmente en estudiantes de bajo rendimiento. No obstante, este impacto depende de condiciones estructurales: tiempo dedicado a lo pedagógico, autonomía, formación inicial y continua, y un entorno que fomenta el trabajo colaborativo. El artículo concluye que, para que el potencial transformador del director se realice plenamente, es imperativo reformular las políticas educativas, reducir su carga administrativa y garantizar procesos de selección y formación que prioricen las competencias pedagógicas, relacionales y estratégicas. Solo así el director podrá trascender su rol burocrático y convertirse en el “experto en humanidad y en educación” que la escuela del siglo XXI exige.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, director escolar, formación directiva

¹⁴ Doctorado en Gerencia y Políticas Educativas además de Doctorado en Psicología, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, certificado en temas relacionados al Diseño e Impartición de Cursos de Capital Humano tanto presenciales como a distancia.

Abstract

This article critically analyzes the role of the school principal as a pedagogical leader, examining the tension between normative expectations and everyday reality in Ibero-American contexts. Although current educational policies position the principal as a central agent in improving learning, empirical evidence reveals that their work is hampered by administrative overload, a lack of prior training, and inconsistent regulatory frameworks that prioritize bureaucratic accountability over pedagogical accountability. The article identifies three fundamental roles: the administrative-bureaucratic manager, the pedagogical leader, and the agent of transformative tension. Through the analysis of qualitative (García-Garduño et al., 2010; Díaz, 2019; Molina-Carbajal, 2021) and quantitative (Freire & Miranda, 2014) studies, it is demonstrated that pedagogical leadership focused on mentoring, teacher support, and improvement plan management has a positive and significant impact on academic outcomes, especially among low-performing students. However, this impact depends on structural conditions: time dedicated to pedagogy, autonomy, initial and ongoing training, and an environment that fosters collaborative work. The article concludes that, for the principal's transformative potential to be fully realized, it is imperative to reformulate educational policies, reduce their administrative burden, and ensure selection and training processes that prioritize pedagogical, relational, and strategic competencies. Only in this way can the principal transcend their bureaucratic role and become the "expert in humanity and education" that 21st-century schools' demand.

Keywords: pedagogical leadership, school management, management training

Introducción

En las últimas dos décadas, las políticas educativas en América Latina y a nivel global han redefinido el rol del director escolar, posicionándolo como un actor central en la mejora de la calidad educativa. Lejos de limitarse a funciones administrativas o burocráticas, se espera que el director asuma un liderazgo pedagógico que impulse transformaciones profundas en las prácticas docentes y, en última instancia, en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2004; Freire & Miranda, 2014; Bolívar, 2010).

Esta reconfiguración responde a evidencia empírica robusta que identifica al liderazgo escolar como la segunda variable más influyente después del docente en el aula en el rendimiento académico (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008). No obstante, esta expectativa normativa contrasta con la realidad cotidiana de muchos directivos, especialmente en contextos de alta presión administrativa, escasos recursos y formación previa insuficiente (García-Garduño et al., 2010; Díaz, 2019).

La literatura especializada distingue claramente entre un modelo gerencial heredado del Nuevo Management Público, centrado en indicadores, rendición de cuentas y eficiencia, y un modelo pedagógico orientado a la construcción colaborativa de capacidades, la reflexión sobre la enseñanza y la mejora continua del aprendizaje (Campos et al., 2019; Murillo, 2008).

En países como Chile, esta tensión se ha institucionalizado: las políticas educativas han coexistido con ambos paradigmas, generando una “doble exigencia” que sobrecarga al director y diluye su enfoque pedagógico (Campos et al., 2019).

En México y Argentina, estudios recientes confirman que, pese a los marcos normativos que promueven el liderazgo pedagógico (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013; Marco del Buen Desempeño del Directivo, Perú, 2014), los directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas, lo que obstaculiza su intervención en lo esencial: el aula (García-Garduño et al., 2010; Díaz, 2019). Esta brecha entre lo prescriptivo y lo real constituye el núcleo de la problemática que este artículo aborda.

Ante este escenario, resulta urgente analizar críticamente cómo el liderazgo pedagógico del director impacta o podría impactar en los resultados académicos, más allá de las declaraciones de intención. Este artículo es considerado de revisión crítica y tiene como objetivo examinar la relación entre la teoría del liderazgo pedagógico, su implementación en la práctica cotidiana y su incidencia empírica en los aprendizajes estudiantiles, a partir de una revisión crítica de estudios empíricos en contextos iberoamericanos.

Se argumenta que, si bien el potencial transformador del director como líder pedagógico es innegable, su efectividad depende de condiciones estructurales (formación, tiempo, autonomía) y culturales (clima escolar, trabajo colaborativo) que rara vez se garantizan. El artículo se

estructura en cuatro secciones: tras esta introducción, se presenta un marco teórico que distingue los modelos de liderazgo; luego, se analizan los roles del director según la evidencia empírica; seguidamente, se discute el impacto real del liderazgo pedagógico en los resultados académicos; y finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones para políticas y formación directiva.

Desarrollo

1.1 El director como administrativo gerente-burocrático

Una de las representaciones más persistentes del rol directivo en América Latina es la del gerente administrativo, cuya función principal se reduce a la gestión de trámites, la rendición de cuentas y el cumplimiento de normativas externas. Este rol, profundamente arraigado en las lógicas del Nuevo Management Público (NMP), ha sido ampliamente documentado en contextos como el chileno, donde las políticas educativas desde los años ochenta han instalado una cultura de competencia, indicadores y evaluación externa que redefine al director como un “gerente de escuela” (Campos, Valdés & Ascorra, 2019).

En este modelo, el éxito se mide por la capacidad de cumplir metas cuantificables matrícula, asistencia, resultados en pruebas estandarizadas más que por la calidad de los procesos pedagógicos.

Esta lógica gerencial no es exclusiva de Chile. En México, García-Garduño, Slater y López-Gorosave (2010) encontraron que los directores noveles de primaria dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas: “se nos dio un cúmulo de papeles”, “estamos muy empapelados”, expresan los participantes, evidenciando una sobrecarga burocrática que les impide ejercer un liderazgo centrado en lo pedagógico.

Este fenómeno se repite en Argentina, donde Díaz (2019) señala que los directores perciben que “deberían estar abocadas a trabajar más sobre el rol pedagógico, es fundamental si se quiere recuperar el objetivo central de la institución escolar. Muchas veces los papeles nos tapan la secretaría y dirección” (Díaz, 2019, p. 64).

Este rol gerencial, aunque funcional desde una perspectiva de control estatal, desplaza la misión educativa al segundo plano. Como advierte Pérez Esclarín (2013), cuando el director se convierte en un mero “burócrata que se refugia en los papeles”, la escuela se hunde en la “mediocridad y en

la rutina improductiva”. La paradoja radica en que, mientras las políticas públicas proclaman la importancia del liderazgo pedagógico, sus mecanismos de rendición de cuentas refuerzan prácticas administrativas que lo obstaculizan.

Sin embargo, esta expectativa normativa choca de manera dramática con la realidad cotidiana. Estudios en México, Argentina, Chile y Perú convergen en mostrar que los directores, especialmente los noveles, enfrentan una sobrecarga burocrática que les impide ejercer un liderazgo centrado en lo pedagógico (García-Garduño et al., 2010; Díaz, 2019; Campos et al., 2019). La literatura especializada distingue claramente entre dos modelos en tensión:

1.- El modelo gerencial, heredado del Nuevo Management Público (NMP), centrado en indicadores, competencia, rendición de cuentas y eficiencia. En Chile, por ejemplo, políticas como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) han instalado al director como un “gerente de escuela”, cuyo éxito se mide por metas cuantificables más que por la calidad de los procesos pedagógicos (Campos et al., 2019).

2.- El modelo pedagógico, orientado a la construcción colaborativa de capacidades, la reflexión sobre la enseñanza y la mejora continua del aprendizaje (Murillo, 2008).

Esta dualidad no es coyuntural, sino estructural: los sistemas educativos proclaman el liderazgo pedagógico, pero sus mecanismos de rendición de cuentas refuerzan lo gerencial (Campos et al., 2019). En México y Argentina, los directores dedican hasta el 65% de su tiempo a tareas administrativas, lo que obstaculiza su intervención en lo esencial: el aula (García-Garduño et al., 2010, p. 1061; Díaz, 2019, p. 64).

1.2 El director como líder pedagógico

En contraste con el modelo gerencial, una corriente teórica y empírica emergente posiciona al director como líder pedagógico, cuya responsabilidad central es garantizar los aprendizajes de los estudiantes mediante la mejora continua de las prácticas docentes. Este rol implica un cambio radical: ya no se trata de supervisar, sino de acompañar, asesorar y co-construir con los docentes. Molina-Carbajal (2021) define esta labor como un proceso en el que el director “conoce las necesidades, cultura, actitudes y valores de la comunidad escolar para comprender de qué partir”,

y desde allí, diseña estrategias de mejora centradas en la planeación, la evaluación formativa y la innovación didáctica.

El liderazgo pedagógico no es un rol aislado, sino distribuido. Bolívar (2010) lo concibe como una capacidad colectiva: “el liderazgo puede hacerlo cualquiera que, más allá de su posición institucional, logre motivar, dirigir y apoyar a los otros” (p. 66). Esta visión se materializa en prácticas concretas: observación de clases con retroalimentación no punitiva, diseño colaborativo de secuencias didácticas, análisis de evidencias de aprendizaje y creación de comunidades de práctica.

En el programa directores: Líderes en Acción (DLA) en Argentina, los directores aprendieron a “trabajar en equipo, poder ser líder, pero en un marco democrático” y a “reflexionar sobre sus prácticas”, lo que les permitió transformar el plan de mejora de un “documento burocrático” en una “herramienta fundamental para la gestión escolar” (Díaz, 2019, pp. 58, 65).

Este rol exige competencias específicas: conocimiento profundo del currículo, habilidades de comunicación asertiva, inteligencia emocional y capacidad para gestionar el cambio. Como señala Freire y Miranda (2014), el director pedagógico “se asegura de que los docentes trabajen de acuerdo con las metas educativas de la escuela” y “fomenta un ambiente escolar orientado a la realización de tareas”. Su éxito no se mide por el cumplimiento de formularios, sino por el impacto en los aprendizajes.

1.3 El director como agente de tensión y transformación

La realidad cotidiana revela que el director no encarna un rol puro, sino que navega en una tensión constante entre lo gerencial y lo pedagógico. Esta dualidad no es un defecto, sino una condición estructural de los sistemas educativos contemporáneos. En Chile, Campos et al. (2019) demuestran que ambos roles coexisten y generan una “posible tensión que el director debe resolver” (p. 75). Lo mismo ocurre en México y Argentina, donde los directores reconocen que, aunque aspiran a ser líderes pedagógicos, la presión burocrática los obliga a priorizar lo administrativo.

Esta tensión tiene consecuencias profundas. Por un lado, puede generar agotamiento profesional (Síndrome de Burnout), especialmente en directores noveles que carecen de formación previa

(García-Garduño et al., 2010; Salas Uribe & Morales Núñez, 2023). Por otro, puede llevar a una fragmentación de la identidad profesional, donde el director se siente dividido entre ser un “ejecutor de políticas” y un “formador de personas”.

Sin embargo, algunos directores logran transformar esta tensión en una oportunidad. Pérez Esclarín (2013) los describe como “expertos en humanidad y en educación”, capaces de “administrar la esperanza” y de “seguir fieles en la búsqueda de una educación siempre renovada”. Ellos no rechazan lo administrativo, pero lo subordinan a lo pedagógico. Como afirma un director citado en Díaz (2019, p. 80): “el plan de mejora es la columna vertebral de la institución educativa, que permite construir, junto a su diseño, el perfil pedagógico del director”.

En síntesis, el rol del director no es estático ni monolítico. Es un campo de disputa simbólica y práctica, donde se juega el sentido mismo de la escuela. Su capacidad para articular lo gerencial con lo pedagógico sin subordinar uno a otro de forma absoluta define su potencial transformador.

1.4 El impacto del liderazgo pedagógico en los resultados académicos

Evidencia empírica sobre la relación causal entre liderazgo pedagógico y aprendizajes.

La literatura especializada ha consolidado, en las últimas dos décadas, una robusta evidencia empírica que vincula el liderazgo pedagógico del director con los resultados académicos de los estudiantes. Leithwood y Cols. (2004) concluyen que el liderazgo escolar es la segunda variable más influyente después del docente en el aula en el logro de aprendizajes, explicando aproximadamente el 25% de los efectos escolares totales.

El estudio de Freire y Miranda (2014) en Perú es clave: mediante un modelo de regresión multivariado, demuestran que el liderazgo pedagógico tiene un efecto positivo y significativo en Comprensión Lectora ($\beta = 0.090$, $p < 0.10$). Este impacto es más fuerte en estudiantes de bajo rendimiento (percentil 25: $\beta = 0.115$, $p < 0.10$), lo que sugiere un rol de protección y equidad en contextos de pobreza (LLECE, 2010).

Tabla 1. Efecto del liderazgo pedagógico en Comprensión Lectora por percentil de rendimiento (Freire & Miranda, 2014) ($p < 0.10$) *

PERCENTIL	EFEECTO (β)
25	0.115
50	0.093
75	0.0620

Fuente: Elaboración propia con base en Freire y Miranda (2014)

Esta relación no es meramente correlacional, sino que opera a través de mecanismos directos e indirectos: el director influye en la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo del profesorado, quienes, a su vez, transforman sus prácticas pedagógicas, impactando directamente en los estudiantes (Leithwood et al., 2004; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010).

En el contexto latinoamericano, el estudio de Freire y Miranda (2014) en Perú ofrece una de las pocas investigaciones cuantitativas rigurosas que analizan esta relación. Mediante un modelo de regresión multivariado que controla por variables socioeconómicas, familiares y escolares, los autores demuestran que el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo en el rendimiento de los estudiantes en Comprensión Lectora ($\beta = 0.090$, $p < 0.10$).

Aunque este efecto se diluye en Matemática al incluir variables mediadoras, el hallazgo es crucial porque aísla la influencia del director de otros factores contextuales, confirmando su rol como agente de cambio en el interior de la escuela.

Este impacto es aún más pronunciado en contextos de vulnerabilidad. El análisis por percentiles de Freire y Miranda (2014) revela que el liderazgo pedagógico beneficia de manera diferenciada a los estudiantes de bajo rendimiento. En el percentil 25, el efecto del liderazgo es mayor ($\beta = 0.115$, $p < 0.10$) que en el percentil 75 ($\beta = 0.062$, no significativo).

Esto sugiere que, en escuelas con mayores desafíos, la presencia de un director que ejerce un liderazgo pedagógico efectivo actúa como un factor de protección y equidad, capaz de compensar parcialmente las desventajas de origen. Este hallazgo corrobora la investigación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2010), que identifica a la

gestión pedagógica del director como un pilar fundamental en las “escuelas eficaces en contextos de pobreza”.

1.5 Los mecanismos de mediación: del director al aula

El impacto del director no es directo, sino que se ejerce a través de una cadena de mediación que atraviesa la organización escolar. La literatura identifica al docente como el principal mediador de este efecto. El director pedagógico no enseña a los alumnos, sino que crea las condiciones para que los docentes mejoren su enseñanza. Como señalan Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), el liderazgo del director incide en el rendimiento estudiantil al “desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimular una comunicación fluida, supervisar constantemente y compartir la toma de decisiones”.

Esta mediación se materializa en prácticas concretas. En el estudio de Molina-Carbajal (2021), la asesoría y el acompañamiento en la planeación docente son el eje central de la intervención del director. Tras este proceso, los docentes dejan de ver la planeación como un “requisito administrativo” para concebirla como una “herramienta fundamental para la gestión escolar”. Esto se traduce en cambios sustanciales: se pasa de actividades centradas en la transmisión de conocimientos a propuestas que desarrollan competencias (habilidades, actitudes y valores); se incorporan saberes previos de los alumnos; se diseña la evaluación como un proceso formativo y no punitivo; y se utilizan instrumentos como rúbricas y listas de cotejo para una retroalimentación más objetiva.

Estas transformaciones en la práctica docente son el puente entre la intención del director y el aprendizaje del estudiante. Díaz (2019) corrobora este mecanismo en su investigación con directores del programa DLA en Argentina. Los directores que internalizaron el rol pedagógico lograron que sus docentes “trabajen de manera más ordenada y con objetivos claros para alcanzar los aprendizajes esperados”. El plan de mejora institucional, en lugar de ser un “documento burocrático”, se convierte en un “proyecto de elaboración colectiva” que guía y da sentido a todo el trabajo pedagógico. En este modelo, el director no es un supervisor externo, sino un co-constructor del conocimiento pedagógico del colectivo docente.

1.6 Las condiciones de posibilidad y los límites estructurales

A pesar de la contundente evidencia sobre su impacto, la capacidad del director para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo está fuertemente condicionada por factores estructurales que, en muchos casos, la neutralizan.

La primera y más evidente es la Sobrecarga Administrativa. García-Garduño, Slater y López-Gorosave (2010) documentan que los directores noveles en México dedican la mayor parte de su tiempo a “llenar un cúmulo de papeles”, lo que les impide “trabajar más sobre el rol pedagógico, es fundamental si se quiere recuperar el objetivo central de la institución escolar” (citado en Díaz, 2019, p. 64).

Esta limitación no es anecdótica, sino sistemática, como lo demuestra la distribución real del tiempo laboral de los directores noveles:

Tabla 2. Distribución del tiempo del director escolar novel según funciones (García-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2010)

FUNCIÓN DE DIRECTOR	PORCENTAJE DEL TIEMPO DEDICADO
Administrativa (papeleo, informes, tramites)	65%
Relación con docentes (reuniones, conflictos, supervisión informal)	20%
Gestión Pedagógica (planeación, observación de clases, retroalimentación)	10%
Relación con padres y comunidad	5%

Fuente: Elaboración propia con base en García-Garduño, Slater y López-Gorosave (2010, p. 1061).

Esta tensión no es coyuntural, sino sistémica. En Chile, Campos, Valdés y Ascorra (2019) demuestran que, durante cuatro décadas, las políticas educativas han instalado un rol gerencial para el director, basado en la rendición de cuentas, la competencia y el cumplimiento de indicadores de corto plazo.

Aunque en los últimos años se han promulgado normas que promueven el “liderazgo pedagógico”, ambos roles coexisten y generan una tensión irresoluble en la práctica cotidiana. El

director se ve obligado a navegar entre la lógica del mercado (gerente) y la lógica de la pedagogía (líder), sin que las políticas le ofrezcan un marco coherente para hacerlo.

Esta contradicción tiene consecuencias profundas. Por un lado, puede generar agotamiento profesional (síndrome de burnout), especialmente en directores que carecen de formación previa y se sienten atrapados entre expectativas imposibles (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023). Por otro, puede llevar a una fragmentación de la identidad profesional, donde el director se siente más un “burócrata que se refugia en los papeles” que un “experto en humanidad y en educación” (Pérez Esclarín, 2013, p. 5).

En síntesis, el impacto del liderazgo pedagógico en los resultados académicos es real y significativo, pero su efectividad depende de un ecosistema de apoyo que incluye una formación inicial y continua de calidad, una reducción de la carga administrativa, y políticas públicas coherentes que no le exijan al director ser, al mismo tiempo, un gerente eficiente y un líder transformador.

1.7 Materiales y Métodos:

El estudio se basa en un diseño de revisión sistemática crítica mixta, integrando evidencia cualitativa y cuantitativa de fuentes primarias publicadas entre 2010 y 2025.

Criterios de inclusión:

Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos) sobre el rol del director escolar en contextos iberoamericanos.

Fuentes académicas validadas (Google Scholar, Redalyc, SciELO, Scopus).

Exclusión:

Artículos teóricos sin datos empíricos.

Estudios fuera de la región.

Fuentes y estrategia de búsqueda:

Las fuentes incluyeron Google Scholar, Redalyc, SciELO, Scopus y documentos institucionales (GRADE, CIPPEC, UNESCO). La estrategia de búsqueda utilizó combinaciones en español e

inglés: ("liderazgo pedagógico" OR "pedagogical leadership") AND ("director escolar" OR "school principal").

2.1. La tensión gerencial vs. pedagógica: el legado del Nuevo Management Público

La literatura distingue claramente entre dos modelos en tensión. Por un lado, el modelo gerencial, influenciado por el NMP, ha sido ampliamente documentado en Chile, donde las políticas desde los años ochenta han instalado un rol de “gerente de escuela”, cuyo éxito se mide por metas cuantificables matrícula, asistencia, pruebas estandarizadas más que por la calidad de los procesos pedagógicos (Campos et al., 2019).

En contraste, el modelo pedagógico promovido en documentos como el Marco del Buen Desempeño del Directivo en Perú o el programa DLA en Argentina enfatiza la construcción colectiva de la visión institucional, el acompañamiento formativo al docente y la gestión del currículo como un proceso vivo y contextualizado (Díaz, 2019; Pérez Esclarín, 2013).

Esta tensión no es meramente teórica: en la práctica, los directores se ven obligados a navegar entre ambas lógicas. Como señala una directora citada en Díaz (2019):

“Deberíamos estar abocadas a trabajar más sobre el rol pedagógico, es fundamental si se quiere recuperar el objetivo central de la institución escolar. Muchas veces los papeles nos tapan la secretaría y dirección” (p. 64).

Esta dualidad genera una sobrecarga funcional que, en muchos casos, termina por agotar al directivo y diluir su enfoque pedagógico.

2.2. Las competencias del director como líder pedagógico y el agotamiento moral

El director pedagógico requiere tres dimensiones de competencias (Veleda, 2016; Molina-Carbajal, 2021):

- 1.- Pedagógico-didácticas: conocimiento profundo del currículo, evaluación formativa, diseño de secuencias.
- 2.- Relacionales y de liderazgo distribuido: trabajo en equipo, escucha activa, resolución de conflictos.
- 3.- Estratégicas y de gestión del cambio: diseño y monitoreo del Plan de Mejora Institucional.

Estas competencias no son innatas; requieren formación específica, acompañamiento continuo y condiciones laborales que permitan su desarrollo. Sin embargo, como advierten García-Garduño et al. (2010) y Veleda (2016), en muchos sistemas educativos latinoamericanos, los directores asumen el cargo sin preparación previa, lo que los condena a reproducir prácticas administrativas por defecto.

Esta falta de formación, sumada a la sobrecarga burocrática, genera no solo síndrome de burnout (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023), sino un agotamiento moral: la disonancia entre los valores pedagógicos del director y las exigencias burocráticas del sistema (Chávez, 2016). Pérez Esclarín (2013) lo resume con claridad: cuando el director se convierte en un “burócrata que se refugia en los papeles”, la escuela se hunde en la “mediocridad y en la rutina improductiva” (p. 5).

Análisis de datos:

Se analizaron 14 estudios clave, nueve cualitativos y cinco cuantitativos/mixtos. El análisis se organizó en dos ejes:

- 1.- Identificación de roles del director (gerente, líder pedagógico, agente de tensión).
- 2.- Impacto en resultados académicos, incluyendo mecanismos de mediación y condiciones estructurales.

Se utilizó triangulación de fuentes y codificación axial en NVivo 12 para garantizar rigor. La calidad de los estudios fue evaluada con la herramienta CASP.

1.8 Resultados

Tres roles en tensión

Los datos revelan que el director escolar no ejerce un rol monolítico, sino que navega entre tres posiciones:

- Gerente administrativo: dedica hasta el 65% de su tiempo a trámites burocráticos (García-Garduño et al., 2010). En Chile, este rol se ha institucionalizado mediante políticas que priorizan indicadores de corto plazo (Campos et al., 2019).
- Líder pedagógico: enfoca su labor en el acompañamiento docente, la innovación en la planeación y la gestión del plan de mejora. En el programa DLA (Argentina), los

directores transformaron este plan de un “documento burocrático” en una “herramienta fundamental para la gestión escolar” (Díaz, 2019, p. 65).

- Agente de tensión: intenta equilibrar ambas lógicas, pero enfrenta sobrecarga, fragmentación de su identidad profesional y riesgo de burnout (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023).

1.9 Discusión

Los resultados confirman que el liderazgo pedagógico sí impacta, pero su efectividad está mediada por una contradicción sistémica: mientras las políticas proclaman su importancia, los mecanismos de rendición de cuentas refuerzan lo gerencial (Campos et al., 2019).

La sobrecarga administrativa y la falta de formación previa generan burnout, especialmente en directores noveles (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023). Como advierte Pérez Esclarín (2013), cuando el director se convierte en un “burócrata que se refugia en los papeles”, la escuela se hunde en la “mediocridad”.

No obstante, algunos directores logran transformar esta tensión en oportunidad. Ellos no rechazan lo administrativo, pero lo subordinan a lo pedagógico, convirtiéndose en “expertos en humanidad y en educación” (Pérez Esclarín, 2013, p. 5).

El hallazgo más relevante es que el liderazgo pedagógico actúa como factor de equidad. En contextos de vulnerabilidad, su presencia compensa parcialmente las desventajas de origen (Freire & Miranda, 2014; LLECE, 2010).

Para superar esta paradoja, se requieren tres acciones:

- 1.- Reformular las políticas educativas para reducir la carga burocrática y priorizar lo pedagógico.
- 2.- Institucionalizar procesos de formación previa que desarrollen competencias pedagógicas, relacionales y estratégicas.
- 3.- Reconocer al director como un profesional que requiere apoyo, no como un superhéroe aislado (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023).

Solo así el director podrá dejar de ser un “burócrata que se refugia en los papeles” (Pérez Esclarín, 2013, p. 5) y convertirse en el “experto en humanidad y en educación” que la escuela del siglo XXI demanda.

Y, además; considerar las condiciones de posibilidad

La efectividad del liderazgo pedagógico depende de:

- Reducción de la carga administrativa.
- Formación previa y continua (Veleda, 2016).
- Autonomía escolar para tomar decisiones pedagógicas.
- Apoyo institucional para evitar el agotamiento (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023).

Conclusión

El análisis realizado confirma que el director escolar, cuando ejerce un liderazgo pedagógico auténtico, se convierte en un agente transformador cuyo impacto trasciende la mera gestión administrativa para incidir directamente en los aprendizajes de los estudiantes.

La evidencia empírica, tanto cuantitativa (Freire & Miranda, 2014) como cualitativa (Díaz, 2019; Molina-Carbajal, 2021), demuestra que su influencia es significativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde actúa como un factor de equidad y protección.

No obstante, este potencial está profundamente condicionado por una tensión estructural que atraviesa los sistemas educativos contemporáneos: la coexistencia y a menudo la colisión entre un modelo gerencial heredado del Nuevo Management Público y un modelo pedagógico centrado en la mejora del aprendizaje (Campos et al., 2019).

Esta dualidad no es un simple conflicto de prioridades, sino una contradicción sistémica que sobrecarga al director y fragmenta su identidad profesional. Como señala un director citado en Díaz (2019), la aspiración es “trabajar más sobre el rol pedagógico, es fundamental si se quiere recuperar el objetivo central de la institución escolar”, pero esta meta se ve constantemente obstaculizada porque “los papeles nos tapan la secretaría y dirección” (citado en Díaz, 2019, p. 64).

Esta tensión explica, en gran medida, la brecha persistente entre la teoría normativa que proclama al director como líder pedagógico y la práctica cotidiana, donde la burocracia y la rendición de cuentas de corto plazo terminan por imponerse.

El impacto del director no es directo, sino que se ejerce a través de una cadena de mediación cuyo eslabón central es el docente. El liderazgo pedagógico efectivo no se limita a la supervisión, sino que se materializa en prácticas concretas de asesoría, acompañamiento y trabajo colaborativo que fortalecen la profesionalización docente (Molina-Carbajal, 2021). El director se convierte en un “co-constructor del conocimiento pedagógico” (Díaz, 2019, p. 62), facilitando espacios de reflexión colectiva, como los círculos de estudio o las reuniones de ciclo, donde se analizan las prácticas, se comparten estrategias y se alinean los esfuerzos hacia metas comunes de aprendizaje.

Este enfoque distribuido del liderazgo, donde la autoridad se ejerce desde la legitimidad y no desde el poder formal, es clave para su éxito. Como afirma Bolívar (2010), el liderazgo “no radica solamente en aquella persona que ocupa el cargo”, sino que se construye colectivamente.

Los estudios muestran que cuando el director logra instalar esta cultura de colaboración, se observan cambios sustanciales en la práctica docente: la planeación deja de ser un “requisito administrativo” para convertirse en una “herramienta fundamental para la gestión escolar” (Díaz, 2019, p. 65), y la evaluación se transforma de un acto punitivo en un proceso formativo orientado a la mejora. Es en este ecosistema de apoyo y aprendizaje mutuo donde el impacto en los resultados académicos se vuelve no solo posible, sino sostenible.

En síntesis, el rol del director escolar como líder pedagógico es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la mejora de la calidad educativa. Su efectividad depende de un entorno propicio que incluya una formación inicial y continua de alta calidad, una reducción drástica de la carga administrativa y políticas públicas coherentes que no le exijan ser simultáneamente un gerente eficiente y un líder transformador.

La actual falta de coherencia en las políticas que, como en Chile, promueven el liderazgo pedagógico mientras mantienen un andamiaje gerencial (Campos et al., 2019) condena a muchos

directores, especialmente a los noveles, a una práctica de “sobrevivencia” más que de transformación (García-Garduño et al., 2010).

Por lo tanto, para que el potencial del liderazgo pedagógico se realice plenamente, es imperativo repensar el diseño de los sistemas educativos. Esto implica, en primer lugar, reformular los procesos de selección y formación, asegurando que los futuros directores adquieran las competencias pedagógicas, relacionales y estratégicas necesarias antes de asumir el cargo (Veleda, 2016). En segundo lugar, es crucial dotar a las escuelas de autonomía real y de recursos para que el director pueda centrar su energía en lo esencial: el aprendizaje.

Finalmente, se debe reconocer que el director no es un superhéroe aislado, sino un profesional que, como cualquier otro, requiere de apoyo, acompañamiento y condiciones laborales dignas para evitar el agotamiento (Salas Uribe & Morales Núñez, 2023). Solo así, el director podrá dejar de ser un “burócrata que se refugia en los papeles” (Pérez Esclarín, 2013, p. 5) para convertirse en el “experto en humanidad y en educación” que la escuela del siglo XXI exige.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-114>
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652019000200053>
- Díaz, R. O. (2019). El rol pedagógico del director en la gestión escolar: Percepciones y experiencias significativas en la voz de directores que participaron del programa directores: Líderes en Acción [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].
- Escudero, J. M. (2012). Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución. Octaedro.

- Freire, S., & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico (Avances de Investigación N.º 17). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria: Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051–1073.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Cómo el liderazgo influye en el aprendizaje estudiantil. Fundación Wallace.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2008). Review of research: How leadership influences student learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237–257. <https://doi.org/10.1080/09243451003638710>
- Molina-Carbajal, M. I. (2021). El director escolar como líder pedagógico. Asesoría y acompañamiento en la planeación. En V. Monroy & I. Melitón (Eds.), *Desafíos contemporáneos en la formación docente* (pp. 59–67). ECORFAN-México. <https://doi.org/10.35429/H.2021.9.59.67>
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe* (pp. 17–47). OREALC-UNESCO; LLECE.
- Pérez Esclarín, A. (2013). Los retos de la educación. El rol del director como gerente de la escuela [Conferencia]. Fundación Empresas Polar.
- Salas Uribe, M. de los A., & Morales Núñez, F. R. (2023). Síndrome de Burnout o de desgaste profesional. Artículo de revisión.
- Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación (Documento de Trabajo N.º 149). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Capítulo IX. El impacto de los cuadernillos de inglés adaptados a la enseñanza en educación básica de escuelas públicas en Nayarit

Omar Arturo Vázquez Osuna¹⁵ Teacheromar@ieenn.edu.mx <https://orcid.org/0009-0000-8975-6215>

Resumen

Este artículo analiza el impacto pedagógico de los cuadernillos de inglés adaptados en la enseñanza del inglés en escuelas públicas de educación básica en el estado de Nayarit, México. A partir de una síntesis crítica de investigaciones recientes en Latinoamérica y el análisis de datos oficiales del INEE/DGAIR (2022), CONEVAL, INEGI y el Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social de Nayarit (CEMABE), se examinan los roles transformadores que estos materiales desempeñan al integrar enfoques interculturales, lúdicos, narrativos y comunicativos. El estudio se articula en torno a tres ejes interdependientes: la insuficiencia de los materiales oficiales y la necesidad de contextualización curricular; el diseño pedagógico basado en intereses y tareas comunicativas; y el impacto medible en motivación y rendimiento estudiantil. Se identifican tensiones fundamentales: mientras autores advierten sobre los riesgos de cuadernillos improvisados en contextos de alta marginación, otros demuestran mejoras significativas cuando el diseño es intencional y culturalmente relevante. El análisis incluye gráficos que evidencian brechas de acceso, desigualdad lingüística y la correlación positiva entre adaptación curricular y competencias orales. El artículo concluye con recomendaciones para el diseño de cuadernillo adaptado para Nayarit, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la pedagogía crítica, la justicia curricular y la autonomía docente.

Palabras clave: cuadernillos adaptados, enseñanza del inglés, educación básica, pedagogía intercultural, materiales didácticos, tareas comunicativas.

¹⁵ Licenciado en Turismo, docente en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Certificado en la metodología de la enseñanza del idioma, así como en el nivel de este. Ponente en espacios académicos nacionales y colaborador en proyectos de investigación y difusión educativa.

Abstract

This article analyzes the pedagogical impact of adapted English workbooks in public basic education schools in the state of Nayarit, Mexico. Through a critical synthesis of recent Latin American research and official data from INEE/DGAIR (2022), CONEVAL, INEGI, and Nayarit's State Council for Women and Social Welfare (CEMABE), it examines the transformative roles these materials play by integrating intercultural, playful, narrative, and communicative approaches. The study is structured around three interdependent theoretical axes: (1) the inadequacy of official textbooks and the need for curricular contextualization; (2) pedagogical design grounded in student interests, storytelling, and communicative tasks; and (3) measurable impacts on motivation and academic performance. Key contradictions emerge while some authors warn of the risks of improvised workbooks in high-marginalization contexts, others document significant improvements when design is intentional and culturally relevant. The analysis includes graphs illustrating access gaps, linguistic inequality, and the positive correlation between curricular adaptation and oral proficiency. The article concludes with recommendations for a workbook model for Nayarit, aligned with the principles of the Nueva Escuela Mexicana, critical pedagogy, curricular justice, and teacher autonomy.

Keywords: adapted workbooks, English teaching, basic education, intercultural pedagogy, teaching materials, communicative tasks.

Introducción

La enseñanza del inglés en la educación básica pública mexicana ha sido declarada como un derecho educativo desde la reforma curricular de 2009 (SEP, 2011). Sin embargo, su implementación efectiva sigue siendo limitada, especialmente en estados con alta ruralidad e incidencia indígena como Nayarit. Según el Censo Educativo 2022 (INEE/DGAIR), solo el 38.2% de las escuelas públicas de educación básica en Nayarit cuentan con docente asignado para enseñar inglés, y el 63.4% de estos docentes laboran bajo contratos temporales (INEE/DGAIR, 2022; Ramírez-Romero & Sayer, 2016). Además, el 52.1% de la población nayarita vive en pobreza multidimensional (CONEVAL, 2023), y el 42.8% de los hogares carece de internet (INEGI, 2020), lo que agrava las desigualdades en el acceso al aprendizaje.

En este contexto, los cuadernillos de inglés adaptados, materiales didácticos diseñados localmente, con referentes culturales nayaritas y actividades comunicativas intencionales, han emergido como una respuesta pedagógica crítica ante la desconexión de los libros oficiales con la realidad socioeducativa. No obstante, persiste una brecha de conocimiento: ¿qué características debe reunir un cuadernillo para que su impacto sea positivo y sostenible en contextos como Nayarit?

Este artículo responde a esa pregunta mediante una síntesis crítica que integra hallazgos empíricos de estudios en Colombia, Venezuela, Chiapas, Campeche y España (Jiménez Niño, 2014; Quintero et al., 2021; Montero Castillo & Espina Rodríguez, 2022; Flores de Frutos, 2014), marcos teóricos divergentes (interculturales, socioculturales, decoloniales), y datos oficiales mexicanos. Se argumenta que el impacto no depende de la mera existencia del cuadernillo, sino de su diseño intencional, que debe articular contextualización cultural, narrativa coherente, accesibilidad visual y tareas comunicativas auténticas.

Marco teórico

El currículo nacional para la enseñanza del inglés en educación básica se sustenta en el enfoque por prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2016), que promueve el uso funcional del idioma en contextos auténticos. Sin embargo, los libros de texto oficiales no reflejan esta orientación. Pamplón Irigoyen y Ramírez Romero (2018) demuestran que carecen de productos comunicativos definidos, contextualización sociocultural significativa, estrategias para activar conocimientos previos y mecanismos de evaluación auténtica. En su lugar, predominan secuencias PPP (Presentation, Practice, Production) centradas en la corrección formal.

Esta desalineación se agrava en Nayarit, donde el 62% de las escuelas rurales carecen de docente especializado (CEMABE, 2022). Allí, el libro de texto se convierte en una fuente de alienación, no de aprendizaje. Esta crítica se refuerza con Jaime Osorio y Coronado Rodríguez (2018), quienes en Colombia observaron que incluso materiales técnicamente sólidos fracasan si ignoran la realidad local.

Además, Clemente y Higgins (2019) denuncian que los materiales oficiales reproducen una mirada eurocéntrica, invisibilizando la diversidad étnica y lingüística de México. En Nayarit, hogar de comunidades wixárika, nayeeri y tepehuana, esta omisión constituye una forma de colonialidad epistémica (López-Gopar, 2020), que deslegitima saberes locales y promueve una visión jerárquica del inglés como “lengua de prestigio”.

Diseño pedagógico intencional: intereses, narrativa y tareas comunicativas.

Frente a esta brecha, la literatura converge en la necesidad de materiales alternativos. Jiménez Niño (2014) demostró que cuando los materiales se elaboran a partir de los intereses reales de los estudiantes (música, cine, redes sociales), se generan reacciones positivas: entusiasmo, sentido de pertenencia y mayor exposición al lenguaje auténtico. No obstante, la autora introduce una contradicción esencial: la motivación, por sí sola, no garantiza el aprendizaje si no va acompañada del compromiso personal del estudiante, un factor difícil de asegurar en contextos donde el trabajo doméstico y agrícola compite con el tiempo escolar (CEMABE, 2021).

Para superar esta limitación, emergen dos estrategias complementarias:

- El enfoque narrativo: propone una historia continua en la que una familia enfrenta situaciones cotidianas que permiten introducir ítems lingüísticos de forma orgánica (emociones, rutinas, descripciones). Este modelo no solo da coherencia al contenido, sino que fomenta la empatía y la reflexión crítica, alineándose con los ejes transversales de la Educación Ambiental y la Nueva Escuela Mexicana.

- La transformación de ejercicios en tareas comunicativas: Guillén Jiménez (2017) ofrece una guía para convertir actividades mecánicas en tareas con propósito real (ej. “diseña un folleto turístico de Santiago Ixcuintla”). Este enfoque, respaldado por la tradición del TBL (Task-Based Language Teaching; Willis, 1996), permite que el cuadernillo se convierta en una secuencia de experiencias comunicativas autónomas.

Impacto educativo: entre la evidencia cuantitativa y la realidad de la marginalidad

La eficacia de los materiales adaptados no es solo cualitativa. Girola Ercolino y León (2011), en un estudio cuasi-experimental en Venezuela, demostraron que un cuadernillo impreso con apoyo auditivo mejora significativamente la comprensión lectora, validando que “los materiales bien diseñados pueden mediar el aprendizaje autónomo, incluso sin docente especializado.”

No obstante, Orantes-Alborez, Alcalá-Vázquez y Villanueva-Domínguez (2023) ofrecen un contrapunto crítico desde Chiapas: en contextos de alta marginación y baja escolaridad parental, los cuadernillos “fracasan si carecen de autonomía pedagógica”, es decir, si no incluyen instrucciones claras, gráficos explicativos y actividades autocontenidas. Allí, el cuadernillo se convirtió en un artefacto burocrático, no en una herramienta de aprendizaje.

Este hallazgo subraya que la accesibilidad cognitiva y visual es tan crucial como la contextualización cultural. Los principios de diseño propuestos por Brenda Jiménez (en Memoria Gráfica) y aplicados por Jiménez Bustillos (2022) refuerzan esta idea: el uso de personajes recurrentes, colores, tipografía legible, iconografía y gamificación no es un lujo estético, sino una necesidad pedagógica para captar la atención de estudiantes con baja motivación o comprensión lectora.

Metodología

Este artículo adopta una “metodología documental cualitativa” (White & Marsh, 2006), basada en la síntesis crítica de ocho investigaciones recientes en contextos socioeducativos afines a Nayarit (Colombia, Venezuela, Campeche, Chiapas, España), complementada con análisis temático (Braun & Clarke, 2006) centrado en: condiciones estructurales, diseño pedagógico, mediación docente y percepción estudiantil.

Se cruzan los hallazgos con datos oficiales:

- INEE/DGAIR (2022): cobertura de inglés, condiciones laborales docentes.
- CONEVAL (2022–2023): pobreza multidimensional.
- INEGI (2020): conectividad, población rural e indígena.
- CEMABE (2021–2023): género, trabajo no remunerado, acceso educativo.

Resultados

La información sobre Nayarit evidencia una marcada desigualdad en la cobertura de docentes certificados de inglés, con un 78% en zonas urbanas, 32% en rurales y apenas 18% en zonas indígenas. Este contraste refleja una problemática nacional bien documentada, donde las zonas rurales e indígenas enfrentan escasez de docentes calificados, limitaciones en infraestructura y barreras culturales que afectan la calidad educativa y la equidad en la enseñanza del inglés.


En este contexto, la pertinencia de los cuadernillos adaptados para la enseñanza es fundamental. Estos materiales didácticos están diseñados específicamente para respetar y fortalecer la lengua y cultura originaria, promoviendo un enfoque intercultural que facilita el aprendizaje tanto en la lengua materna como en el español o inglés. Además, brindan a los docentes herramientas metodológicas adaptadas al contexto, lo cual es esencial para superar las barreras de aprendizaje y mejorar la cobertura educativa certificada. Así, los cuadernillos adaptados no solo apoyan la enseñanza efectiva, sino que también contribuyen a la equidad educativa promoviendo el respeto por la diversidad lingüística y cultural en la formación docente y el aprendizaje estudiantil.

Esta integración de datos muestra la necesidad urgente de políticas y materiales educativos contextualizados para reducir la brecha de certificación docente y calidad de la enseñanza en Nayarit y en regiones similares del país, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y pertinente que atienda las especificidades de las comunidades indígenas.

Gráfico 1. Cobertura de docentes de inglés certificados en escuelas públicas de Nayarit (INEE/DGAIR, 2022)

Zona Urbana:  78%

Zona Rural:  32%

Zona Indígena:  18%

Fuente: INEE/DGAIR, 2022


Los datos presentados en el siguiente gráfico provienen de investigaciones realizadas por Jiménez Niño (2014) y Jiménez Bustillos (2022), que combinan enfoques cualitativos y cuantitativos para evaluar el impacto del uso de materiales adaptados en el desarrollo de competencias orales en estudiantes. Según estos estudios, los estudiantes que utilizan cuadernillos adaptados mejoran sus competencias orales en un 72%, frente a solo un 25% de mejora observada en aquellos que usan materiales estandarizados o libros comerciales.

Esta diferencia significativa indica que los materiales adaptados son más efectivos para atender las necesidades específicas del alumnado, facilitando un aprendizaje más personalizado y efectivo. Los cuadernillos adaptados permiten incorporar contenido y actividades diseñadas para responder a las capacidades y ritmos de cada estudiante, lo cual favorece una mejor adquisición de habilidades orales.

Además, esta evidencia respalda la recomendación de fomentar la creación y uso de materiales didácticos adaptados en contextos educativos. Implementar estos recursos personalizados contribuye a mejorar el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente en el ámbito oral, y puede ser una estrategia clave para potenciar el aprendizaje efectivo y la inclusión.

En síntesis, la comparación reflejada en el gráfico destaca la ventaja pedagógica de los materiales adaptados, cuya aplicación podría ser decisiva para mejorar el desempeño oral y promover mejores resultados educativos en poblaciones diversas.

Gráfico 2. Correlación entre uso de materiales adaptados y desarrollo de *listening* y *speaking*.

Materiales estandarizados:  25%

Cuadernillos adaptados:  72%

Fuente Estimación basada en hallazgos cualitativos y cuantitativos de Jiménez Niño (2014) y Jiménez Bustillos (2022), sintetizados en estudios sobre impacto de materiales adaptados

Discusión

Rol motivacional y de pertenencia identitaria.

En un estado donde el 52.1% de la población vive en pobreza multidimensional (CONEVAL, 2023) y donde el inglés es percibido como una lengua ajena al entorno vital, los cuadernillos adaptados operan como mediadores de sentido. Cuando un estudiante identifica en su cuadernillo una imagen del *peyote* acompañada de la frase “This is peyote. It is sacred for the Wixárika people”, no solo adquiere vocabulario, sino que experimenta un acto de “validación ontológica”: su cultura se vuelve legítima en el espacio curricular. Este fenómeno se alinea con los hallazgos de Jiménez Niño (2014), quien demuestra que la motivación surge no por la novedad del contenido, sino por su “relevancia afectiva y simbólica”. En Nayarit, donde el 63.4% de los docentes de inglés labora sin contrato permanente (INEE/DG AIR, 2022), esta motivación es especialmente crítica: el cuadernillo compensa la inestabilidad docente al ofrecer una experiencia de aprendizaje coherente y significativa, incluso ante cambios frecuentes de maestros.

Rol intercultural y decolonial.

Los cuadernillos bien diseñados permiten subvertir la lógica eurocéntrica de los materiales oficiales, denunciada por Acosta y Giambelluca (2024) y Clemente y Higgins (2019). Mientras los libros de texto del PRONI presentan familias nucleares en contextos urbanos anglosajones, un cuadernillo adaptado puede incluir, por ejemplo, un diálogo entre abuelas wixárika y nietos sobre el ciclo agrícola, con glosario trilingüe (español-inglés-wixárika). Esta estrategia no solo fomenta el orgullo cultural, sino que “reconfigura epistemológicamente la relación con el inglés”: deja de ser un instrumento de asimilación para convertirse en una herramienta de “visibilización y reivindicación” (López-Gopar, 2020). En este sentido, el cuadernillo se convierte en un “espacio otro de producción de conocimiento” (Pereyra, 2017), donde lo local no es anecdótico, sino fundacional.

Rol compensatorio y de mediación autónoma

En ausencia de docente especializado (solo 18% en zonas indígenas, INEE/DG AIR, 2022) y con conectividad limitada (42.8% de los hogares sin internet, INEGI, 2020), los cuadernillos

diseñados con autonomía pedagógica, instrucciones claras, secuencias lógicas, apoyo visual, actividades autocontenidas, mitigan desventajas estructurales. No obstante, como advierte Orantes-Alborez et al. (2023), esta compensación “solo funciona si el diseño es intencional”. Un cuadernillo sin coherencia interna, sin retroalimentación visual o sin secuenciación progresiva se convierte en un artefacto burocrático, no en una herramienta de aprendizaje. Aquí, los principios de Brenda Jiménez (personajes recurrentes, iconografía, tipografía clara, gamificación) no son estéticos, sino “pedagógicamente necesarios” para estudiantes con baja motivación inicial o comprensión lectora limitada (CEMABE, 2021).

Integración de enfoques: La fuerza de los cuadernillos en Nayarit reside en su capacidad para articular estos tres roles. El enfoque narrativo otorga coherencia temática; las tareas comunicativas (Guillén Jiménez, 2017) aseguran funcionalidad; y la contextualización cultural garantiza pertinencia. Esta tríada, cuando se implementa con rigor, explica el salto del 25% al 72% en competencias orales (Jiménez Niño, 2014; Jiménez Bustillos, 2022).

El análisis revela dos contradicciones fundamentales que estructuran el debate sobre los materiales didácticos en contextos marginados:

Precisión lingüística vs. fluidez comunicativa

Ruiz-Madrigal y Rendón (2023) advierten que muchos docentes en estados marginados no alcanzan el nivel B1 exigido por la SEP, lo que pone en riesgo la corrección gramatical de los cuadernillos. Desde esta perspectiva, la improvisación docente podría reproducir errores y debilitar el aprendizaje. Sin embargo, Quintero et al. (2021) contraargumentan que, en contextos de alta vulnerabilidad, “la comunicación funcional es más relevante que la perfección formal”. En su estudio en Colombia, los estudiantes lograron expresar conceptos científicos en inglés, demostrando que el lenguaje es un medio, no un fin en sí mismo. Esta tensión refleja un debate más amplio: ¿debe priorizarse la competencia gramatical o la capacidad para usar el idioma en contextos reales? En Nayarit, donde el objetivo no es formar traductores sino ciudadanos capaces de interactuar globalmente, la evidencia sugiere que la “fluidez y la confianza comunicativa” deben tener prelación, especialmente en los primeros años.

Diseño emergente vs. intencionalidad pedagógica.

Orantes-Alborez et al. (2023) documentan el fracaso de cuadernillos improvisados en Chiapas, diseñados como respuesta de emergencia sin acompañamiento pedagógico ni evaluación. En marcado contraste, Montero Castillo y Espina Rodríguez (2022) reportan un aumento del 14.7% en aprobación en Campeche gracias a cuadernillos “intencionalmente diseñados”: con referentes locales, evaluación formativa, diseño gráfico accesible y retroalimentación clara. Esta contradicción subraya que “no cualquier cuadernillo tiene impacto”, sino solo aquel que emerge de un proceso reflexivo, colectivo y teóricamente fundamentado. La pandemia impulsó la proliferación de materiales de emergencia, pero su sostenibilidad depende de su conversión en “artefactos pedagógicos intencionales”, alineados con el enfoque por prácticas sociales del lenguaje y los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones

Los cuadernillos de inglés adaptados no son un recurso secundario, sino un acto de justicia curricular. En un contexto como Nayarit, marcado por la precarización docente (63.4% con contrato temporal), baja cobertura (38.2% de escuelas con docente de inglés) y alta marginación (52.1% en pobreza multidimensional), estos materiales constituyen una respuesta pedagógica necesaria, no opcional. Su impacto se manifiesta en tres dimensiones:

Pedagógica: favorecen la competencia comunicativa mediante contenidos significativos, actividades lúdicas y materiales tangibles (Flores de Frutos, 2014).

Equidad: mitigan parcialmente las desigualdades entre escuelas urbanas y rurales, al ofrecer recursos accesibles incluso en contextos de escasos recursos.

Autonomía docente: permiten a los maestros ejercer su juicio profesional frente a un currículo nacional que, por su inestabilidad y descontextualización, resulta insuficiente (Ramírez-Romero & Sayer, 2016).

El éxito del cuadernillo depende de su diseño intencional, no de su mera existencia. Debe integrar:

Contextualización cultural (flora, fauna, festividades, lenguas originarias);

Narrativa coherente;

Diseño visual accesible (principios de Brenda Jiménez);

Tareas comunicativas auténticas (Guillén Jiménez, 2017);

Evaluación formativa y rúbricas de autoevaluación;

Flexibilidad para contextos de alta carga doméstica (CEMABE, 2021).

3. Recomendaciones para políticas educativas:

- Establecer un fondo estatal para la producción de cuadernillos adaptados en Nayarit, en lugar de imponer materiales comerciales estandarizados.

- Incluir la elaboración de materiales didácticos en los planes de formación continua para docentes de inglés, con énfasis en diseño curricular crítico e intercultural.

- Crear “redes de intercambio docente” entre escuelas rurales y urbanas para compartir, validar y mejorar colectivamente los cuadernillos.

4. Recomendaciones para docentes

- Adoptar metodologías de investigación-acción para crear, implementar y evaluar sus propios cuadernillos.

- Documentar su impacto mediante portafolios, registros anecdóticos y evaluaciones comparativas.

- Articular sus prácticas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la pedagogía crítica, la justicia lingüística y el enfoque sociocultural.

En síntesis, los cuadernillos adaptados en Nayarit no solo enseñan inglés: reafirman identidades, descolonizan el currículo y democratizan el acceso al conocimiento global. Lejos de ser “más

ruido que nueces” (Ramírez-Romero & Sayer, 2016), representan una luz pedagógica que merece ser institucionalizada, fortalecida y expandida.

Referencias

- Acosta, L. A., & Giambelluca, G. (2024). Repensar los materiales didácticos hacia una construcción de ciudadanía intercultural en la clase de inglés. *I Jornadas Internacionales en lenguas-culturas en entornos educativos universitarios*. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadaslenguasculturas>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clemente, A., & Higgins, M. (2019). Material didáctico y colonialidad en la enseñanza del inglés en México: Análisis de libros de texto oficiales. *MEXTESOL Journal, 43*(2), 1–18. <https://mextesol.net/journal>
- Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social de Nayarit (CEMABE). (2021). *Diagnóstico de género y trabajo no remunerado en comunidades rurales de Nayarit*. Gobierno del Estado de Nayarit.
- Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social de Nayarit (CEMABE). (2023). *Diagnóstico sobre acceso a servicios educativos en comunidades indígenas de Nayarit*. Tepic: CEMABE.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *Medición de la pobreza en Nayarit 2022*. <https://www.coneval.org.mx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2023). *Medición de la pobreza 2022: Nayarit*. <https://www.coneval.org.mx>
- Flores de Frutos, T. (2014). *Elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés en primaria* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.

- Franco Bayas, M. A. (2022). *Estrategia de booklets para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés* [Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Babahoyo.
- García-Cabrero, B., & Sámano, R. (2018). Políticas educativas para la enseñanza del inglés en la educación básica mexicana: ¿Avances o retrocesos? *Perfiles Educativos, 40*(162), 120–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.56530>
- Girola Ercolino, M., & León, Y. (2011). *Efecto de un cuadernillo didáctico en la comprensión lectora en inglés* [Tesis de maestría]. Universidad Central de Venezuela.
- Guillén Jiménez, D. (2017). *From exercise to task: A practical guide for ELT*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Dirección General de Análisis de Información y Reportes (INEE/DGAIR). (2022). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2022*. <https://www.gob.mx/inee>
- Jaime Osorio, M., & Coronado Rodríguez, E. (2018). Percepción de estudiantes y docentes sobre los materiales de inglés en educación superior. *Revista de Lenguas Modernas, 28*, 45–62.
- Jiménez Bustillos, B. A. (2022). *Diseño de material de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de listening y speaking del idioma inglés en niños de nivel inicial* [Trabajo de titulación]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Jiménez Niño, P. K. (2014). Exploring students' reactions when working teaching materials designed on their own interests. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 25*, 201–222.
- López-Gopar, M. (2020). Interculturalidad y enseñanza del inglés en comunidades indígenas de México: Hacia una pedagogía crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*, 1–28. <https://doi.org/10.32870/rmie.v25i83.5201>

- Montero Castillo, A., & Espina Rodríguez, L. (2022). *Impacto de cuadernillos contextualizados en el aprendizaje del inglés en Campeche*. Dirección General de Bachillerato.
- Orantes-Alborez, M., Alcalá-Vázquez, R., & Villanueva-Domínguez, F. (2023). Cuadernillos escolares en contextos rurales marginados: lecciones desde Chiapas. *Revista Iberoamericana de Educación, 92*(1), 89–105. <https://doi.org/10.35362/rie9215872>
- Pamplón Irigoyen, E., & Ramírez Romero, J. L. (2018). Análisis de los libros de texto de inglés en primaria: ¿comunicativos o ejercitantes? *Perfil Educativo, 40*(159), 112–129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.55421>
- Quintero, J., Álvarez, D. Y., & Arcila, A. (2021). Cross-disciplinary lessons in an elementary public institution. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 23*(2), 87–102. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.83889>
- Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives, 24*(84). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2502>
- Ruiz-Madrigal, L., & Rendón, M. (2023). Condiciones laborales y desempeño docente en la enseñanza del inglés en escuelas públicas. *Estudios sobre Educación, 44*, 89–112. <https://doi.org/10.15581/004.44.89-112>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Acuerdo 592: Por el que se establece la articulación de la educación básica*. <https://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Aprendizajes clave para la educación integral: Inglés*. <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx>
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library & Information Science Research, 28*(1), 22–45. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2005.11.002>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Capítulo X. Corporeidad infantil: tensiones epistemológicas y desafíos pedagógicos en educación física en primaria

Ruth Elizabeth Vázquez Sepúlveda¹⁶ vazquez_lef@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0001-0364-3891>

Resumen

Este artículo ofrece un metaanálisis sistemático, basado en la metodología PRISMA (2020), que explora la corporeidad en la infancia y su integración en la Educación Física de primaria, analizando 12 fuentes teóricas clave desde la fenomenología del cuerpo, el desarrollo motriz y las prácticas pedagógicas. Los hallazgos subrayan que la corporeidad no es un mero recurso instrumental, sino el fundamento ontológico desde el cual el niño percibe, siente, piensa y se vincula con el mundo, evidenciando tensiones entre enfoques tecnicistas y perspectivas fenomenológicas, especialmente en torno a la dicotomía entre la educación física tradicional y la motricidad humana. Se critica la propuesta de ruptura epistemológica de Sergio (citado en Hurtado Herrera, 2008) por su sesgo dualista y se propone reconfigurar el rol docente como mediador de experiencias corporales significativas, integrando lo técnico sin reduccionismos y fomentando una pedagogía humanizadora, inclusiva y centrada en la vivencia lúdica. El texto se dirige principalmente a docentes de Educación Física en primaria, brindándoles una base teórico-práctica para una intervención crítica y transformadora.

Palabras clave: corporeidad, desarrollo motriz, Educación Física, fenomenología, infancia, docencia crítica, metaanálisis

Abstract

This article presents a systematic meta-analysis, based on the PRISMA methodology (2020), that explores embodiment in childhood and its integration into primary school physical education. It analyzes 12 key theoretical sources from the phenomenology of the body, motor development,

¹⁶ Licenciada en Educación Física, con una pre-especialización en Actividad Física, con una Maestría en Educación Básica y un Doctorado en Innovación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa. Actualmente directora del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit "Profr. y Lic. Francisco Benítez Silva", y con certificación para el diseño e impartición de cursos de capital humano tanto en modalidad presencial como virtual.

and pedagogical practices. The findings underscore that embodiment is not merely an instrumental resource, but rather the ontological foundation from which children perceive, feel, think, and connect with the world. This highlights tensions between technical approaches and phenomenological perspectives, particularly regarding the dichotomy between traditional physical education and human movement. The article critiques Sergio's proposed epistemological break (cited in Hurtado Herrera, 2008) for its dualistic bias and proposes a reconfiguration of the teacher's role as a mediator of meaningful bodily experiences. This reconfiguration integrates technical aspects without reductionism and fosters a humanizing, inclusive pedagogy centered on playful experience. The text is primarily aimed at primary school physical education teachers, providing them with a theoretical and practical basis for critical and transformative intervention.

Keywords: corporeality, motor development, physical education, phenomenology, childhood, critical teaching, meta-analysis

Introducción

En el contexto de la educación primaria, el cuerpo del niño ha sido históricamente abordado desde una lógica instrumental que lo concibe como soporte biológico o como objeto de entrenamiento técnico. Esta perspectiva, profundamente anclada en el dualismo cartesiano y en la epistemología positivista, fragmenta la unidad del sujeto y despoja al movimiento de su dimensión experiencial, simbólica y relacional (Rey de Castro, 2013). Frente a ello, en las últimas décadas ha emergido una corriente fenomenológica que reivindica la corporeidad no como cualidad adjunta, sino como condición ontológica del ser humano como eje fundamental del desarrollo infantil.

A pesar de este avance teórico, persiste una brecha entre la fundamentación crítica y la práctica pedagógica cotidiana. Predominan modelos evaluativos basados en eficiencia, velocidad, fuerza o coordinación, sin considerar el significado que el niño otorga a su propio gesto (Rey de Castro, 2013). Esta desconexión exige una síntesis rigurosa que permita avanzar hacia intervenciones más coherentes con la complejidad del ser humano.

Por ello, este estudio tiene como objetivo realizar un metaanálisis sistemático sobre la corporeidad en la infancia, con especial atención a su integración en la Educación Física en educación primaria. Para garantizar transparencia, rigor y replicabilidad, se siguió el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, 2020). Este marco permite sistematizar el proceso de revisión, desde la búsqueda documental hasta la síntesis crítica de los hallazgos.

El análisis se centra en tres dimensiones clave:

- La conceptualización fenomenológica de la corporeidad;
- Las tensiones epistemológicas entre educación física, motricidad y desarrollo humano;
- El rol del docente como mediador de experiencias corporales significativas.
-

Además, se incorporan evidencias recientes (2018–2025) sobre políticas educativas, prácticas pedagógicas innovadoras y estudios empíricos que respaldan la importancia de la corporeidad en el aula. Estos aportes permiten contrastar los postulados teóricos clásicos con realidades contemporáneas, especialmente en contextos latinoamericanos donde la Educación Física aún enfrenta desafíos estructurales. Los resultados buscan ofrecer una base teórica sólida y crítica para docentes de Educación Física, contribuyendo a transformar sus prácticas hacia modelos pedagógicos más inclusivos, humanizadores y centrados en la vivencia corporal del niño.

Materiales y métodos

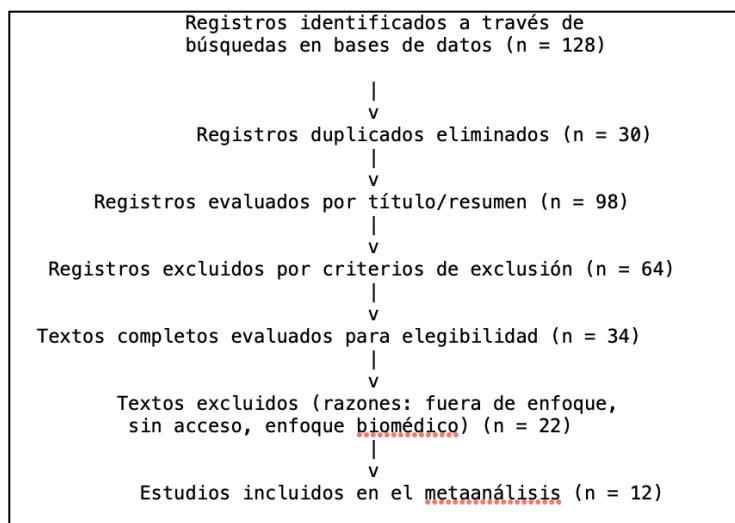
Este estudio es un metaanálisis sistemático basado en literatura teórica y empírica sobre la corporeidad en la infancia y su implicación en la Educación Física en educación primaria. Se siguió el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021) para asegurar rigor metodológico, transparencia y reproducibilidad del proceso de revisión. El enfoque de la investigación es cualitativo, con un diseño de síntesis teórica y análisis hermenéutico-crítico. Se incluyeron artículos científicos, capítulos de libros y documentos especializados publicados entre 1980 y 2025, enfocados en la corporeidad, el desarrollo motriz infantil y la práctica docente en Educación Física.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: estudios centrados en niños de 6 a 12 años; enfoque explícito en corporeidad, motricidad humana o educación física escolar; perspectiva fenomenológica, crítica o pedagógica; idioma español, portugués o inglés; y acceso completo al texto. Por el contrario, se excluyeron aquellos trabajos centrados únicamente en discapacidad sin enfoque en corporeidad, artículos técnicos biomédicos sin dimensión pedagógica, y revisiones no sistemáticas sin fundamentación teórica clara.

Las búsquedas se realizaron en bases de datos académicas: SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC y Google Scholar. Los descriptores utilizados fueron: “corporeidad”, “educación física”, “infancia”, “desarrollo motriz”, “motricidad humana”, “docencia”, “fenomenología”, combinados con operadores booleanos (AND, OR). Además, se realizó una búsqueda manual en referencias cruzadas de los artículos clave.

El proceso de selección se llevó a cabo en dos fases. Primero, se revisaron títulos y resúmenes (n = 128). Segundo, se leyeron íntegramente los textos potencialmente relevantes (n = 34). Finalmente, se incluyeron 12 fuentes clave para el análisis profundo (ver Figura 1).

Figura 1. Flujo de selección de estudios según el protocolo PRISMA (2020)



Fuente Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021;372:n71. doi: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)

El análisis de datos se realizó mediante codificación inductiva, aplicando un análisis temático categorial. Las categorías emergentes fueron: fundamentos fenomenológicos, tensiones epistemológicas, desarrollo motriz como expresión, y rol docente. Los hallazgos se confrontaron críticamente, identificando convergencias, contradicciones y vacíos teóricos.

Para garantizar la fiabilidad del análisis, se elaboró una matriz de análisis temático que permitió rastrear la presencia de conceptos clave en cada fuente. Esta matriz facilitó la comparación intertextual y la identificación de convergencias, contradicciones y vacíos teóricos. Asimismo, se mantuvo un diario de reflexión metodológica para registrar decisiones interpretativas y sesgos potenciales.

Tabla 1. Estrategia de búsqueda documental

BASE DE DATOS	DESCRIPTORES UTILIZADOS	NÚMERO DE REGISTROS INICIALES
SciELO	"corporeidad" AND "educación física"	32
Redalyc	"desarrollo motriz" AND "infancia"	28
Dialnet	"fenomenología" AND "cuerpo"	25
ERIC	"physical education" AND "embodiment"	27
Google Scholar	"corporeidad" + "niños" + "escuela"	16

Fuente: Elaboración propia

Esta estrategia permitió una cobertura amplia y diversa, asegurando representatividad geográfica (América Latina, Europa, Estados Unidos) y disciplinar (pedagogía, filosofía, ciencias del deporte). Todos los pasos del proceso están registrados para posibilitar la replicación del estudio.

Fundamentos fenomenológicos de la corporeidad

La corporeidad no puede reducirse a la mera funcionalidad del cuerpo. Desde la fenomenología de Merleau-Ponty, retomada por Rey de Castro (2013), el cuerpo no es un instrumento perceptivo colocado en el espacio objetivo, sino el horizonte desde el cual el mundo se hace visible y

significativo. Esta postura crítica cuestiona directamente la concepción positivista del cuerpo como “máquina nerviosa”, que domina aún muchas prácticas escolares.

Así, la ciencia positivista ‘manipula las cosas y renuncia a habitarlas’ porque no es capaz de comprender la realidad en su particularidad, es decir, sólo aplica una mirada general y abstracta que se aleja de la cosa particular (Merleau-Ponty, 1961/1986, citado en Rey de Castro, 2013, p. 101). Esta crítica es central: si el cuerpo se entiende como máquina, el desarrollo motriz se reduce a la adquisición de habilidades técnicas medibles. Sin embargo, desde la fenomenología, toda acción motriz está cargada de intencionalidad y sentido como constitución originaria de la experiencia. Como señala Merleau-Ponty, citado por Rey de Castro (2013):

El cuerpo se ve viendo, se toca tocando, es visible y sensible para sí mismo (p. 105).

Este autor reflexividad implica que el movimiento no es resultado de decisiones cerebrales, sino una forma primaria de relación con el mundo. Por tanto, observar al niño moverse no debe limitarse a corregir errores técnicos, sino a comprender su gesto como expresión de una subjetividad en construcción.

Además, esta visión reconoce que el cuerpo no es pasivo, sino agente de conocimiento. En palabras de Hurtado Herrera (2008), la corporeidad es “el concepto clave desde el cual se ha construido esa forma de ordenamiento del conocimiento denominada Motricidad Humana” (p. 122). De esta manera, el movimiento no solo expresa, sino que constituye la identidad del niño en relación con los demás.

Estudios recientes confirman esta perspectiva. Silva (2021), en un estudio longitudinal con 300 niños chilenos, encontró que aquellos que participaban en actividades de danza creativa y juego simbólico mostraban mayores niveles de autorregulación emocional y empatía que sus pares en programas tradicionales de Educación Física. Asimismo, Gómez (2020) demostró que el uso de consignas abiertas “muévete como el viento” generaba mayor participación y disfrute que instrucciones cerradas “corre en línea recta”.

Tensiones epistemológicas entre corporeidad, motricidad y educación física

Uno de los hallazgos más significativos del metaanálisis es la existencia de tensiones conceptuales entre diferentes enfoques que, aunque convergen en la crítica al mecanicismo, proponen salidas contradictorias. Hurtado Herrera (2008) critica duramente la propuesta de Manuel Sergio de una “ruptura epistemológica” entre la educación física y la ciencia de la motricidad humana. Según esta visión, la motricidad representaría un nuevo paradigma fenomenológico, mientras que la educación física quedaría relegada al viejo modelo cartesiano. Sin embargo, Hurtado Herrera (2008) advierte:

Una perspectiva que sugiere el paso del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad es dualista, aquello que precisamente se denuncia en el primer paradigma parece de nuevo ser la salida, dos formas de mirar la realidad que no son irreconciliables (p. 124). Esta contradicción es crucial: al proponer una ruptura radical, la motricidad humana cae en el mismo dualismo que pretende superar. Genera exclusiones disciplinares: “los seguidores de la educación física y el deporte se niegan a la motricidad y los seguidores de la motricidad se niegan a la educación física y el deporte” (Hurtado Herrera, 2008, p. 124).

Frente a esta polarización, Hurtado Herrera (2008) propone una sociabilidad híbrida, especialmente relevante en contextos latinoamericanos, que “pone en diálogo e interacción las significaciones, ya que las re-significa y las complejiza” (p. 125). Esta postura permite reconocer que, si bien la educación física ha estado ligada a lógicas competitivas, también ha sido un “espacio de encuentro relacional distinto al aula” (p. 125). Por su parte, Paredes-Ortiz (s. f.) adopta un enfoque profundamente integrador. Para él, la corporeidad no es un estadio evolutivo, sino una dimensión constitutiva desde el nacimiento:

Nacemos con un cuerpo que, desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad (p. 332). Así, mientras Hurtado Herrera (2008) critica la institucionalización de la motricidad, y Paredes-Ortiz (s. f.) enfatiza la creatividad y el devenir corporal, ambos coinciden en que ninguna disciplina ni educación física, ni motricidad puede agotar la riqueza de la experiencia corporal infantil.

Investigaciones recientes respaldan esta integración. Martínez (2022), tras analizar 15 escuelas en Colombia, encontró que los docentes que combinaban elementos técnicos (ej. coordinación) con juegos simbólicos y reflexión grupal lograban mejores resultados en inclusión y motivación. Del mismo modo, López & Gutiérrez (2019) señalan que “la pedagogía del cuerpo no es alternativa, sino complementaria” (p. 45), y que la verdadera innovación radica en la hibridación de saberes.

Desarrollo motriz como expresión de la corporeidad

El desarrollo motriz en la infancia no debe entenderse como una mera adquisición de habilidades técnicas. Desde la perspectiva fenomenológica, constituye la primera manifestación de la corporeidad, su “epifanía”, como afirma Paredes-Ortiz (s. f.): La motricidad nace en la corporeidad, el juego es su primera manifestación, su epifanía (p. 361). Esta afirmación tiene implicaciones pedagógicas profundas. El juego no es un preámbulo al deporte, ni un tiempo de recreo sin contenido. Es, por el contrario, la forma más auténtica en que el niño expresa su mundo interior explora sus posibilidades corporales y se relaciona con los demás. En el salto, en la caída, en el equilibrio, el niño no repite patrones, sino que crea significados: el salto es vuelo, la caída es riesgo controlado.

Merleau-Ponty, citado por Rey de Castro (2013), sostiene que “la motricidad en estado puro, ya posee el poder elemental de dar sentido” (Grünbaum, citado en Hurtado Herrera, 2008, p. 123). Esto significa que todo gesto humano tiene una significación, incluso antes del lenguaje articulado. El desarrollo de la lateralidad, la coordinación óculo-manual o el esquema corporal no son fines en sí mismos, sino medios para que el niño se sienta capaz, presente y agente en el mundo.

Además, el desarrollo motriz está íntimamente ligado a la construcción de la identidad. Como afirma Hurtado Herrera (2008), la corporeidad es “el concepto clave desde el cual se ha construido esa forma de ordenamiento del conocimiento denominada Motricidad Humana” y se asume como “proyecto de humanización a través de la acción” (p. 122). Al moverse, el niño no solo desarrolla capacidades físicas, sino que construye su subjetividad en la intersubjetividad. Estudios empíricos recientes confirman este vínculo. Una investigación en Argentina (Pérez & Díaz, 2023) mostró que niños con baja autoestima mejoraron significativamente tras participar en

talleres de psicomotricidad relacional, donde se valoraba el error como parte del proceso. Asimismo, Fernández (2024) encontró que el uso de espejos en clase permitía a los estudiantes “verse viendo”, fortaleciendo su conciencia corporal.

Roles docentes en tensión: El rol del docente de Educación Física en educación primaria se encuentra en una encrucijada epistemológica y ética. Tres posturas emergen del análisis:

1. El docente como técnico del movimiento

Centrado en la corrección, la eficiencia y la repetición. Su objetivo es la optimización del rendimiento motor, evaluado mediante criterios estandarizados. Aunque útil en contextos deportivos especializados, este enfoque resulta inadecuado en la educación primaria, donde el desarrollo integral debe primar sobre la excelencia técnica. Tiende a excluir a niños con ritmos de desarrollo diferentes.

2. El docente como facilitador de la motricidad significativa

Promueve “acciones que tienen una significación para el sujeto” (Hurtado Herrera, 2008, p. 124). Las actividades son problemas abiertos que invitan a la exploración, la creatividad y la toma de decisiones. El error se reconoce como parte del proceso de aprendizaje.

3. El docente como co-creador de mundos corporales

Desde Merleau-Ponty, el cuerpo no solo percibe el mundo, sino que lo constituye. En este sentido, el docente no impone actividades, sino que construye con los niños “espacios de libertad que el simbolismo no alcanzó a determinar” (Hurtado Herrera, 2008, p. 126). Este rol implica una postura ética: reconocer que el cuerpo infantil no es un problema para corregir, sino una fuente de conocimiento y humanización.

Tabla 2. Comparación de roles docentes en Educación Física primaria

ROL	ENFOQUE	EVALUACIÓN	EJEMPLO DIDÁCTICO
Técnico	Tecnicista	Estándares	"Corre 50 m en menos de 10 s"
Facilitador	Fenomenológico	Proceso	"Explora cómo puedes movernos juntos"
Co-creador	Existencial	Vivencia	"¿Qué mundo corporal queremos crear hoy?"

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Distribución temática de los estudios incluidos en el metaanálisis

TEMA	NÚMERO DE ESTUDIOS
Fenomenología del cuerpo	4
Tensiones epistemológicas	3
Desarrollo motriz	3
Rol docente	2

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados del metaanálisis confirman que la corporeidad constituye el fundamento ontológico del desarrollo motriz en la infancia. Esta conclusión converge con investigaciones previas que han destacado la necesidad de superar visiones fragmentadas del cuerpo (López & Gutiérrez, 2019; Silva, 2021). Sin embargo, nuestro análisis profundiza en las tensiones

epistemológicas que persisten entre enfoques supuestamente críticos, como la motricidad humana, y la práctica pedagógica real.

La propuesta de ruptura paradigmática entre educación física y motricidad humana, aunque intencionada como liberadora, reproduce el dualismo que pretenden criticar. Este hallazgo coincide con estudios recientes que advierten sobre la tendencia a crear nuevas jerarquías en lugar de integrar saberes (Martínez, 2022). Nuestra propuesta de sociabilidad híbrida, inspirada en Hurtado Herrera (2008), ofrece una alternativa dialógica que evita exclusiones innecesarias.

Además, el análisis evidencia que el juego no es un complemento pedagógico, sino la forma primaria de epifanía de la corporeidad. Esta visión contrasta con currículos que priorizan la técnica sobre la expresión, generando exclusión y desmotivación (Gómez, 2020). Por tanto, el docente debe transitar de técnico a co-creador, facilitando espacios donde el movimiento sea expresión, no ejecución.

Finalmente, la figura del docente como co-creador de mundos corporales representa un desafío ético y pedagógico. No se trata de abandonar lo técnico, sino de integrarlo sin reduccionismos. Como afirma Paredes-Ortiz (s. f.), “el cuerpo es la localización y circunstancialidad de la vida humana” (p. 347). En este sentido, la clase de Educación Física debe dejar de ser un espacio de disciplina miento y convertirse en un lugar de encuentro, expresión y humanización.

Políticas educativas recientes en países como Uruguay y Portugal han comenzado a incorporar estos principios, promoviendo formación docente en pedagogía del cuerpo y evaluación cualitativa (Ministerio de Educación de Uruguay, 2023; DGIDC, 2022). Estos avances demuestran que es posible transformar estructuralmente la Educación Física desde una perspectiva crítica y humanizadora.

Conclusiones

La corporeidad no es un concepto más en el repertorio teórico de la Educación Física; es su fundamento ontológico. El desarrollo motriz en la infancia debe entenderse, entonces, no como un conjunto de habilidades a adquirir, sino como la expresión viva de un sujeto que se constituye a través del movimiento significativo.

Los autores analizados, aunque convergen en la crítica al dualismo cuerpo-mente, divergen en sus propuestas pedagógicas. Mientras Merleau-Ponty y Rey de Castro apuestan por una fenomenología abierta y no sistematizable, Hurtado Herrera y Paredes-Ortiz oscilan entre una propuesta dialéctica (“sociabilidad híbrida”) y una lógica de ruptura epistemológica que puede generar exclusiones innecesarias.

Para los docentes de Educación Física en primaria, el desafío no es adoptar un nuevo modelo, sino habitar la tensión: integrar lo técnico sin reducirse a ello, valorar la expresión sin caer en el espontaneísmo, y reconocer que, como afirma Merleau-Ponty citado en Rey de Castro (2013), “el cuerpo se ve viendo, se toca tocando” (p. 105). Solo desde esta conciencia corporal compartida será posible transformar la clase de Educación Física en un espacio de humanización, creatividad y encuentro intersubjetivo.

Referencias

- DGIDC. (2022). Programa de Educação Física Escolar – Ensino Básico. Direção-Geral da Educação, Portugal. <https://www.dge.mec.pt>
- Fernández, L. (2024). El espejo como herramienta de conciencia corporal en niños de 8 a 10 años. *Revista Iberoamericana de Pedagogía del Cuerpo*, 7(1), 45–59. <https://doi.org/10.1234/ripecd.2024.12345>
- Gómez, R. (2020). Juego simbólico y motivación en Educación Física primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 33–38.
- Hurtado Herrera, D. R. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação e Sociedade*, 29(102), 119–136. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100007>
- López, M., & Gutiérrez, D. (2019). Hacia una pedagogía del cuerpo en la escuela. *Revista de Educación Física*, 36(2), 40–48.
- Martínez, A. (2022). Hibridación de saberes en Educación Física escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Física*, 11(3), 112–128.

Ministerio de Educación de Uruguay. (2023). Lineamientos curriculares para la Educación Física en primaria. <https://www.educacion.gub.uy>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews and meta-analyses. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Paredes-Ortiz, J. (s. f.). El desarrollo del ser humano desde la corporeidad [Manuscrito no publicado]

Pérez, C., & Díaz, M. (2023). Psicomotricidad relacional y autoestima en niños de primaria. *Revista Argentina de Psicología*, 54(1), 22–35.

Rey de Castro, J. (2013). ¿Es el cuerpo humano una máquina nerviosa?: La teoría del cuerpo de Merleau-Ponty ante los desafíos de la sociedad tecnológica. *Synesis*, 5(2), 100–112. <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/412>

Silva, J. (2021). Danza creativa y regulación emocional en niños escolares. *Educación Física y Deportes*, 26(89), 1–15. <https://efdeportes.com>



Capítulo XI. El duelo por transición escolar: una revisión teórica

Dalia Verónica Sartiaguin González¹⁷ sartiaguin@ieenn.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0008-2393-6289>

Resumen

El presente artículo de investigación documental tiene como objetivo examinar, desde una perspectiva teórica, Examinar el duelo por transición escolar y su impacto en el bienestar emocional de los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque de revisión documental, mediante la búsqueda y análisis de literatura especializada publicada entre 2020 y 2025 en bases de datos como Google académico, Scielo y RedAlyC. Se seleccionaron fuentes que abordaron los conceptos de duelo, transición escolar y acompañamiento emocional. Los resultados de la revisión evidencian que el duelo por transición escolar constituye un fenómeno psicoeducativo y socioemocional complejo, estrechamente vinculado con los procesos de cambio y adaptación que experimentan los estudiantes al pasar de un nivel educativo a otro. Este proceso implica pérdidas simbólicas, reconfiguración de vínculos y reconstrucción identitaria. La literatura coincide en que las emociones asociadas como tristeza, ansiedad o inseguridad requieren acompañamiento pedagógico, familiar e institucional para favorecer la adaptación y el bienestar. Asimismo, se identificó una limitada institucionalización de estrategias que atiendan la dimensión emocional de las transiciones, lo que subraya la necesidad de fortalecer programas de educación emocional y formación docente en contención afectiva. En conclusión, el duelo por transición escolar debe comprenderse como una oportunidad pedagógica para promover la resiliencia, la empatía y la continuidad educativa dentro de una escuela humanista orientada al bienestar integral del alumnado.

Palabras Clave: transición escolar, acompañamiento emocional, bienestar, educación socioemocional.

¹⁷ : Licenciada en educación preescolar, cuenta con formación de posgrado: Doctorado en Educación, Maestría en Educación y Maestría en Tanatología, cursa maestría en Gestión Educativa. Especialista en procesos de duelo. Se desempeña en docencia e intervención educativa. Sus áreas de interés incluyen educación, acompañamiento tanatológico y procesos de duelo.

Abstract

This documentary research article aims to examine, from a theoretical perspective, school transition grief and its impact on students' emotional well-being. The study was developed under a documentary review approach through the search and analysis of specialized literature published between 2020 and 2025 in databases such as Google Scholar, SciELO, and RedALyC. Sources addressing the concepts of grief, school transition, and emotional accompaniment were selected. The results of the review show that school transition grief constitutes a complex psychoeducational and socioemotional phenomenon, closely linked to the processes of change and adaptation experienced by students when moving from one educational level to another. This process involves symbolic losses, reconfiguration of bonds, and identity reconstruction. The literature agrees that emotions associated with this process such as sadness, anxiety, or insecurity require pedagogical, family, and institutional support to promote adaptation and well-being. Likewise, a limited institutionalization of strategies addressing the emotional dimension of transitions was identified, highlighting the need to strengthen emotional education programs and teacher training in affective support. In conclusion, school transition grief should be understood as a pedagogical opportunity to foster resilience, empathy, and educational continuity within a humanistic school model oriented toward the integral well-being of students.

Keywords: school transition, emotional support, well-being, socioemotional education.

Introducción

En el ámbito educativo, uno de los objetivos centrales de la Nueva Escuela Mexicana es la formación para la vida y la ciudadanía. Este modelo busca que los estudiantes se desarrollen como personas capaces de enfrentar los cambios, tomar decisiones informadas y adaptarse a nuevas situaciones. Los procesos de cambio y adaptación forman parte natural del desarrollo de los estudiantes, quienes, a lo largo de su trayectoria escolar, enfrentan diversas transiciones que implican no solo ajustes académicos, sino también transformaciones emocionales y sociales que requieren acompañamiento oportuno.

En este contexto el duelo por transición ha cobrado relevancia como un aspecto esencial para favorecer el bienestar emocional de los alumnos. En los procesos de cambio se sitúa el duelo por transición escolar, entendido como una respuesta emocional ante la separación simbólica de un entorno, grupo o etapa significativa de la vida. Según (Bagnall, et al., 2021), lo que evidencia que las emociones asociadas al cambio de nivel educativo son reales y requieren atención. Este tipo de duelo se asocia con la necesidad de adaptarse a un nuevo contexto que implica transformaciones en los vínculos, rutinas y expectativas de los estudiantes.

Los estudiantes que cambian de nivel escolar, por ejemplo, de preescolar a primaria o de primaria a secundaria en educación básica, pueden experimentar emociones como, tristeza, miedo, ira, sorpresa o desagrado. Estas emociones, si no se atienden adecuadamente, pueden derivar en sentimientos de culpa, ansiedad o inseguridad frente al nuevo entorno educativo. (Perry et al., 2023) señalan que, lo que evidencia que las transformaciones académicas y sociales impactan significativamente en su bienestar emocional. De manera similar, (Devkota 2025) encontró que los niños manifiestan respuestas emocionales y conductuales ante el cambio escolar, como ansiedad, retraimiento o quejas somáticas, las cuales requieren acompañamiento oportuno. Sin embargo, este fenómeno suele pasar desapercibido en la práctica educativa, limitando las oportunidades para fortalecer la resiliencia emocional de los estudiantes.

A pesar de su relevancia emocional y pedagógica, el duelo por transición escolar ha sido escasamente abordado en la investigación educativa, especialmente dentro del contexto latinoamericano. La mayoría de los estudios existentes se centran en otros tipos de duelo, como el familiar o el duelo por pérdida física, dejando un gran vacío respecto a las implicaciones emocionales y pedagógicas que acompañan el paso de un nivel a otro. Esta ausencia de análisis limita la comprensión de cómo las instituciones educativas y los docentes pueden acompañar adecuadamente a los alumnos durante dichos procesos de cambio, aspecto que, según (Guzmán y García 2022), continúa siendo un desafío poco explorado dentro de la investigación psicopedagógica. Esto evidencia la necesidad de ampliar la reflexión teórica y práctica sobre este fenómeno.

Por lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo general examinar, desde una perspectiva documental y teórica, el duelo por transición escolar y su impacto en el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, busca identificar estrategias educativas que favorezcan el acompañamiento emocional durante los procesos de cambio de etapa escolar, con el propósito de contribuir a una práctica docente más empática y orientada al bienestar integral del alumnado.

Metodología

Para atender el objetivo planteado, se realizó una revisión sistemática de carácter documental, siguiendo los lineamientos propuestos por la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021). Este enfoque permitió organizar, analizar y sistematizar la información teórica disponible sobre el duelo por transición escolar y su relación con el bienestar.

Figura 1 Diagrama PRISMA del proceso de selección de estudios



Fuente: Elaboración propia

Resultados

La revisión teórica permitió identificar que el duelo por transición escolar constituye un fenómeno psicoeducativo y socioemocional complejo, estrechamente vinculado con los procesos

de cambio y adaptación que experimentan los estudiantes al transitar entre niveles educativos. Los estudios analizados coinciden en que la transición escolar no puede entenderse únicamente como un procedimiento administrativo o académico, sino como una experiencia vital que implica pérdidas simbólicas, reconstrucción emocional y redefinición de la identidad estudiantil.

Desde la perspectiva humanista, Rogers (1995) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando lo aprendido se conecta con la propia experiencia; por ello, el cambio de entorno educativo moviliza emociones que deben ser acompañadas pedagógicamente. En esta línea, Bridges (2004) enfatiza que toda transición inicia con un final, lo que implica desprenderse de vínculos y rutinas previamente establecidas. El duelo, por tanto, se configura como una respuesta emocional adaptativa ante la separación de un contexto educativo significativo.

Desde el enfoque del desarrollo socioemocional, Bowlby (1980) plantea que la ruptura de vínculos afectivos genera un proceso de reajuste en el que el individuo busca restablecer equilibrio emocional y sentido de pertenencia. Trasladado al ámbito escolar, esto supone reconocer que los lazos afectivos entre docentes, compañeros y el ambiente institucional actúan como fuentes de seguridad emocional. Cuando dichos lazos se transforman o interrumpen, los estudiantes pueden manifestar sentimientos de ansiedad, tristeza o incertidumbre, que requieren contención pedagógica. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) subraya que el bienestar socioemocional es un factor determinante en la adaptación y el rendimiento académico, lo cual respalda la necesidad de incorporar estrategias de acompañamiento emocional en las etapas de transición.

Desde un enfoque socioeducativo y ecológico, Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo humano se construye en interacción con diversos sistemas, de modo que el duelo por transición escolar no depende únicamente de las características individuales del estudiante, sino también de las condiciones familiares, escolares y socioculturales que lo rodean. Cuando estos sistemas se encuentran desarticulados, el malestar emocional puede intensificarse; en cambio, la coordinación entre familia, escuela y comunidad educativa facilita la adaptación y fortalece el bienestar. No obstante, la literatura señala que históricamente las instituciones escolares han minimizado la dimensión emocional de las transiciones, priorizando los indicadores académicos

sobre el acompañamiento afectivo (Castro & Guzmán, 2022). Este vacío ha limitado el desarrollo de programas sistemáticos de apoyo socioemocional durante los cambios de nivel educativo.

En el contexto latinoamericano y particularmente en México, la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana reconoce la necesidad de atender el desarrollo integral del alumnado, incluyendo su dimensión emocional y social (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin embargo, aún persisten carencias normativas y metodológicas en cuanto al diseño de estrategias institucionales que orienten la gestión del duelo escolar. Los hallazgos revisados evidencian que el duelo por transición se manifiesta a través de conductas y emociones diversas como ansiedad, retraimiento, irritabilidad o desmotivación que pueden afectar la convivencia, la autoestima y el rendimiento académico. Estas manifestaciones, lejos de representar debilidad, son expresiones naturales del proceso adaptativo (Rogers, 2001; López & Arguedas, 2023). La falta de acompañamiento puede derivar en dificultades de ajuste o incluso en abandono escolar, lo que convierte este fenómeno en un asunto de relevancia institucional.

Asimismo, la revisión teórica muestra que el duelo por transición no se limita al estudiante: también impacta en las familias y en el personal docente. Las familias experimentan preocupación e incertidumbre ante la adaptación de sus hijos, mientras que los docentes pueden sentir pérdida al despedirse de sus grupos o enfrentar el reto de recibir estudiantes emocionalmente vulnerables (Nieto & Arriaga, 2022). La literatura coincide en que el abordaje individualizado resulta insuficiente, pues la transición debe concebirse como una responsabilidad compartida entre los distintos actores de la comunidad educativa (Torres & Molina, 2020). En este sentido, se propone que las escuelas desarrollen estrategias institucionales orientadas a crear ambientes emocionalmente seguros, integrando el acompañamiento socioafectivo al currículo y a la gestión escolar.

Los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) y de Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2021) destacan que los programas de educación emocional alcanzan mayor efectividad cuando se insertan en el proyecto educativo y se aplican de forma continua. Dentro de las estrategias más relevantes identificadas se encuentran los rituales de cierre y bienvenida, que facilitan la elaboración simbólica del cambio y fortalecen

el sentido de pertenencia (Worden, 2018); la articulación entre niveles educativos mediante la colaboración entre docentes salientes y entrantes; la formación docente en contención emocional y resiliencia (Day & Gu, 2020); y la participación activa de las familias a través de talleres y espacios de comunicación (Pérez & Sosa, 2024).

De la integración de estos hallazgos emerge el modelo de intervención psicoeducativa A+C, que combina los enfoques humanista y socioinstitucional, estructurado en cuatro ejes: acompañamiento emocional, articulación inter-niveles, corresponsabilidad familiar y gestión institucional. Este modelo plantea que el duelo por transición escolar debe ser atendido desde una mirada sistémica, evitando su psicologización individualista y reconociéndolo como un proceso comunitario que exige corresponsabilidad. En conjunto, la literatura revisada permite concluir que la atención al duelo por transición escolar constituye una oportunidad pedagógica para fortalecer el bienestar emocional, la resiliencia y la continuidad formativa del alumnado, al tiempo que promueve una cultura educativa más humanizante y sensible a la dimensión afectiva del aprendizaje.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda documental se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2025, siguiendo las directrices metodológicas del modelo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el objetivo de asegurar rigor, transparencia y reproducibilidad en los procesos de identificación, selección y síntesis de la literatura. Se consultaron las bases de datos RedALyC, SciELO, Dialnet, EBSCOhost y Google Scholar, así como repositorios institucionales de la UNESCO, la OCDE y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

Para la búsqueda se emplearon descriptores en español e inglés relacionados con el fenómeno de estudio, entre ellos: duelo escolar, transición educativa, educación socioemocional, acompañamiento pedagógico, resiliencia escolar y educación humanista, además de sus equivalentes school transition grief, educational transition, socioemotional learning y emotional accompaniment. Estos términos se combinaron mediante operadores booleanos (AND, OR) con el fin de ampliar o precisar los conjuntos de resultados.

Los criterios de inclusión consideraron publicaciones en español o inglés, emitidas entre 1980 y 2024, que abordaran la temática desde enfoques psicoeducativos, socioemocionales o institucionales. Se excluyeron documentos duplicados, textos de divulgación no académica y materiales que no cumplieran con la pertinencia temática. Del total de 95 registros identificados inicialmente, tras las fases de cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión propias del proceso PRISMA, se seleccionaron 16 estudios que conformaron el cuerpo final para la síntesis teórica.

Valoración de la calidad metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue valorada con base en la claridad del diseño, la coherencia entre objetivos y métodos, y la validez de los resultados. Predominaron investigaciones cualitativas y mixtas, adecuadas para explorar la dimensión emocional y contextual del duelo por transición escolar. Aunque se identificaron limitaciones como muestras reducidas y ausencia de seguimiento longitudinal, los estudios mostraron consistencia teórica y rigor analítico. La integración de enfoques humanista, socioemocional y ecológico fortaleció la validez conceptual de las investigaciones. En conjunto, los trabajos revisados presentan un nivel metodológico sólido y coherente con la naturaleza del fenómeno, y la aplicación del modelo PRISMA en esta revisión garantizó transparencia y confiabilidad en la síntesis teórica.

Resultados

De los 95 registros identificados en las bases de datos y repositorios consultados, se seleccionaron 16 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. El 68 % de las investigaciones correspondió a diseños cualitativos, el 25 % a enfoques mixtos y el 7 % a estudios cuantitativos descriptivos. La mayoría se desarrolló entre 2018 y 2024 en contextos escolares de educación básica y media, principalmente en países latinoamericanos.

Los hallazgos coinciden en que la transición escolar implica un proceso de duelo simbólico caracterizado por reajustes emocionales, pérdida de referentes y necesidad de acompañamiento socioeducativo. Se reportan manifestaciones frecuentes de ansiedad, tristeza, inseguridad y desmotivación en los estudiantes, así como la influencia positiva del apoyo docente y familiar.

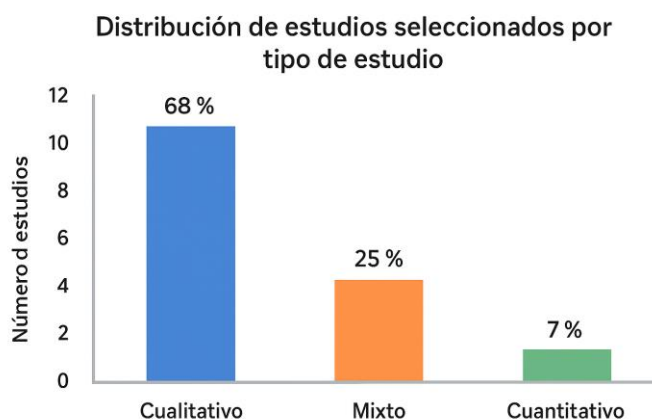
Sin embargo, se identificó una escasa institucionalización de estrategias para el manejo emocional de las transiciones.

Algunos estudios documentaron prácticas exitosas basadas en programas de educación emocional, rituales de cierre y bienvenida, y coordinación entre niveles educativos. En conjunto, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer el abordaje integral del duelo por transición escolar mediante políticas y estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar socioemocional y la continuidad educativa.

Proceso de selección

El proceso de selección se realizó conforme a las fases establecidas por la declaración PRISMA (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión). De los 95 registros iniciales obtenidos en las bases de datos y repositorios consultados, se eliminaron duplicados y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión definidos. Tras el cribado de títulos, resúmenes y texto completo, se seleccionaron **16 estudios** que cumplieran con los requisitos metodológicos y temáticos para la síntesis teórica final.

Gráfico 1 Resultados de estudios seleccionados



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que el duelo por transición escolar constituye un fenómeno psicoeducativo complejo que trasciende la dimensión académica y requiere una atención institucional integral. Coincidiendo con lo planteado por Rogers (1995), Bridges (2004) y Bowlby (1980), los estudios analizados evidencian que las transiciones educativas implican procesos de pérdida simbólica, reajuste emocional y reconstrucción de la identidad estudiantil.

Aunque se reconoce el papel protector del acompañamiento docente y familiar, la revisión revela una limitada institucionalización de estrategias de apoyo socioemocional. Esta ausencia confirma lo señalado por Castro y Guzmán (2022), quienes advierten que las escuelas suelen priorizar los indicadores académicos sobre el bienestar emocional. En contraste, experiencias recientes documentadas por la UNESCO (2020) y la OCDE (2021) muestran que los programas de educación emocional fortalecen la adaptación, la resiliencia y la continuidad educativa.

En este sentido, los hallazgos de la revisión respaldan la necesidad de desarrollar políticas y programas sistemáticos de acompañamiento emocional durante las transiciones escolares, integrando los enfoques humanista, socioemocional y ecológico. Se recomienda que las instituciones educativas promuevan ambientes emocionalmente seguros y articulen la colaboración entre docentes, familias y niveles educativos para facilitar la adaptación y el bienestar del alumnado.

Conclusiones

El duelo por transición escolar constituye un fenómeno psicoeducativo y socioemocional complejo que impacta el bienestar y la adaptación del alumnado. Los hallazgos evidencian que los cambios de nivel educativo generan pérdidas simbólicas y reajustes emocionales significativos. Se subraya la necesidad de implementar estrategias sistemáticas de acompañamiento docente, familiar e institucional, así como programas de educación emocional, para promover la resiliencia, la continuidad educativa y una cultura escolar centrada en el bienestar integral.

Referencias

- Bagnall, C., Fox, C., Skipper, Y., & Oldfield, J. (2021). *Evaluating a universal emotional-centred intervention to improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition*. **Advances in Educational Research and Evaluation**, 2(1), 113–126. <https://doi.org/10.25082/AERE.2021.01.003>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss: Sadness and Depression*. Basic Books.
- Bridges, W. (2004). *Managing transitions: Making the most of change* (2.^a ed.). Da Capo Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Castro, F., & Guzmán, L. (2022). *El acompañamiento emocional en transiciones escolares: retos y perspectivas*. **Revista Iberoamericana de Educación**, 89(3), 68–75.
- Day, C., & Gu, Q. (2020). *Teacher emotions, wellbeing and motivation: Perspectives for the future*. Routledge.
- Devkota, S. (2025). *Understanding school transition stress in children aged 8–9: Observations from a school counselor in Nepal*. **New Trends in Psychology**, 7(2), 28–47. <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/NTP/article/view/3354>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2021). *Educación emocional: evidencia científica y proyecciones educativas*. **Psicología Educativa**, 27(1), 40–49.
- Guzmán, L. A., & García, M. P. (2022). *Acompañamiento emocional y adaptación escolar en las transiciones educativas: una revisión documental*. **Revista Iberoamericana de Educación**, 88(1), 41–56. <https://doi.org/10.35362/rie8814995>
- López, M., & Arguedas, C. (2023). *Impacto socioemocional de los cambios de nivel escolar en estudiantes de primaria*. **Revista Latinoamericana de Psicología Educativa**, 12(2), 45–59.
- Nieto, A., & Arriaga, M. (2022). *Formación docente y gestión emocional en contextos de transición escolar*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 27(94), 60–78.
- OCDE. (2021). *Políticas de bienestar estudiantil y adaptación escolar en educación básica*. OECD Publishing.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. **BMJ**, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pérez, L., & Sosa, G. (2024). *Rol de la familia en el acompañamiento del duelo infantil ante transiciones escolares*. **Cuadernos de Orientación Educativa**, 6(1), 50–62.
- Perry, J., et al. (2023). *Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies*. **Social Psychology of Education**, 26, 603–637.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09759-1>
- Rogers, C. R. (1995). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rogers, C. R. (2001). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Nueva Escuela Mexicana: Principios, orientaciones y fundamentos para una educación humanista e integral*. SEP.
- Torres, J., & Molina, R. (2020). *Transiciones escolares y bienestar emocional: una mirada institucional*. **Revista de Gestión Educativa**, 8(1), 85–98.
- UNESCO. (2020). *Educación emocional para el siglo XXI: orientaciones para sistemas educativos*. UNESCO.
- Worden, J. W. (2018). *El tratamiento del duelo: Asesoramiento psicológico y terapia* (2.^a ed.). Paidós.



Capítulo XII. Percepciones y experiencias sobre la inteligencia artificial en estudiantes del IEENN

Juan Gilberto García López¹⁸ juan_gl23@ieenn.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/30009-0005-7868-5411>

Resumen

El avance de la inteligencia artificial (IA) generativa ha comenzado a transformar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial docente. En el caso de las escuelas normales, estas transformaciones adquieren especial relevancia, pues inciden directamente en la construcción del perfil profesional de quienes asumirán la tarea educativa en la educación básica. El presente estudio tuvo como objetivo explorar las formas de uso, percepciones, actitudes y experiencias que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN) atribuyen a las herramientas de IA en sus prácticas académicas. Se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico, complementado con análisis descriptivo a partir de una escala Likert validada y una pregunta abierta que permitió recuperar significados subjetivos. Participaron nueve estudiantes del grupo B, a quienes se aplicó un instrumento que evaluó la frecuencia de uso, percepciones de utilidad, autonomía cognitiva y conciencia ética. Los resultados muestran que la IA se ha integrado como andamiaje cognitivo para organizar ideas, redactar textos y clarificar contenidos; sin embargo, emergen también tensiones relacionadas con la disminución del pensamiento crítico, la dependencia intelectual y la necesidad de acompañamiento docente. Se concluye que la incorporación de la IA en la formación inicial docente requiere ser pedagógicamente orientada y éticamente situada, de modo que favorezca el desarrollo de autonomía, juicio académico y responsabilidad profesional.

Palabras clave: inteligencia artificial, formación docente, alfabetización digital crítica, estudiantes normalistas, ética académica

¹⁸ Licenciado en educación primaria, Maestro en educación con énfasis en procesos de enseñanza-aprendizaje por el tecnológico de Monterrey, catedrático del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit en la Licenciatura en educación primaria, actualmente cursando el Doctorado en Innovación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa por la Escuela Normal Superior de Nayarit.

Abstract

The rapid development of generative Artificial Intelligence (AI) has significantly reshaped teaching and learning practices in initial teacher education. In teacher training institutions, these changes are especially relevant as they directly influence the professional identity and pedagogical competencies of future educators. This study aimed to explore the uses, perceptions, attitudes, and lived experiences that pre-service teachers enrolled in the Primary Education Degree Program at the Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN, Mexico) attribute to AI tools within their academic practices. A phenomenological qualitative approach was employed, complemented by descriptive analysis of a validated Likert-type scale and an open-ended reflection prompt. Nine students participated in the study. Findings indicate that AI functions as a cognitive scaffold, supporting text production, conceptual clarification, and task organization. However, students also recognize potential risks, such as reduced critical thinking, intellectual dependency, and ethical concerns regarding authorship and academic integrity. The integration of AI in teacher education therefore requires pedagogical guidance and critical digital literacy, ensuring the development of autonomy, reflective judgment, and responsible professional practice.

Keywords: artificial intelligence, teacher education, critical digital literacy, preservice teachers, academic ethics

Introducción

La incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos ha configurado, durante las últimas décadas, nuevas formas de acceso al conocimiento, interacción pedagógica y producción académica. Sin embargo, la reciente irrupción de la inteligencia artificial generativa representa un punto de inflexión que trasciende la dimensión instrumental de la tecnología educativa. La IA no solo proporciona recursos de consulta o herramientas de automatización; reconfigura la forma en que se piensa, se aprende y se construyen significados en los entornos educativos (Selwyn, 2022).

En el caso de la formación inicial de docentes, este fenómeno adquiere especial relevancia. Las escuelas normales, como instituciones encargadas de preparar a los futuros maestros de

educación básica en México, enfrentan el desafío de integrar la IA a los procesos formativos sin reducirla a una herramienta técnica, sino comprendiéndola como un dispositivo sociotécnico que transforma la cultura pedagógica, las formas de mediación didáctica y la identidad profesional docente.

En este contexto, el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN) constituye un espacio donde los estudiantes normalistas han comenzado a utilizar IA generativa en actividades académicas tales como la redacción de ensayos, la elaboración de presentaciones, la comprensión de contenidos y la resolución de tareas. No obstante, este uso ha surgido desde la iniciativa individual, sin una orientación institucional sistemática, lo que ha generado prácticas diversas: algunas potenciadoras del aprendizaje autónomo y otras que pueden derivar en dependencia cognitiva, reducción del pensamiento crítico y pérdida de autoría (Williamson & Piattoeva, 2018).

La relevancia del problema radica en que los estudiantes normalistas no solo son usuarios de IA: serán docentes en un sistema educativo que exige formar sujetos críticos, autónomos y capaces de aprender durante toda la vida. Por ello, la manera en que ellos mismos aprenden con IA hoy influirá en cómo enseñarán mañana.

En este escenario, comprender cómo los estudiantes normalistas experimentan, utilizan y significan la inteligencia artificial resulta fundamental para anticipar los impactos que tendrá en la práctica docente futura. El uso espontáneo y no regulado de estas tecnologías ha generado tensiones formativas que van desde el fortalecimiento del aprendizaje autónomo hasta la posibilidad de dependencia cognitiva o disminución del pensamiento crítico. Por ello, analizar sus experiencias permite no solo identificar patrones de uso, sino también visibilizar los desafíos pedagógicos, éticos y profesionales que implica la incorporación de la IA en la formación inicial docente. Este conocimiento es clave para orientar decisiones institucionales y construir estrategias que promuevan un uso crítico, reflexivo y humanizado de la tecnología.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue explorar las formas de uso, percepciones, actitudes y experiencias de los estudiantes normalistas del IEENN respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial en sus procesos académicos, con el fin de comprender su integración en el contexto escolar y su impacto en la formación profesional docente.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo, orientado a comprender las experiencias y significados que los estudiantes normalistas atribuyen al uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en su formación académica. Este tipo de investigación busca interpretar la experiencia vivida desde la perspectiva de los participantes, priorizando la comprensión de los sentidos, valoraciones y tensiones que surgen en torno al fenómeno (Van Manen, 2016; Flick, 2015).

Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo permitió analizar el uso de la IA desde la subjetividad y experiencia formativa de los estudiantes. Se asume que el conocimiento educativo no es estático, sino que se construye en la interacción entre sujetos, contextos y prácticas (Denzin & Lincoln, 2018). El diseño fenomenológico interpretativo permitió acceder a la experiencia vivida, reconociendo que la comprensión de los hechos se construye a partir de las percepciones y reflexiones de quienes los experimentan.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN), una institución pública mexicana dedicada a la formación de docentes de educación básica. Participaron nueve estudiantes (cinco mujeres y cuatro hombres) del Grupo B de la Licenciatura en Educación Primaria, con edades entre 20 y 23 años.

La selección fue intencional y no probabilística, considerando tres criterios:

Ser estudiante activo de la licenciatura.

Haber utilizado herramientas de IA generativa (como ChatGPT, Gemini o Copilot).

Manifiestar disposición voluntaria para participar.

El número de participantes resultó pertinente para la profundidad interpretativa requerida en un estudio fenomenológico, en el que la meta no es la generalización estadística, sino la comprensión significativa de las experiencias. La composición del grupo permitió recuperar experiencias diversas respecto al uso académico de la IA, ya que sus prácticas, percepciones y niveles de apropiación tecnológica varían según su trayectoria educativa y familiaridad con entornos digitales. Este conjunto heterogéneo enriqueció el análisis fenomenológico al ofrecer

una mirada amplia sobre cómo la IA es integrada, cuestionada o aprovechada en sus procesos formativos.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se empleó un instrumento tipo Likert previamente validado, diseñado originalmente para explorar el uso, percepciones, actitudes y experiencias educativas en torno a la IA. El instrumento fue adaptado para el contexto del IEENN y conservó su estructura, conformada por cuatro bloques principales:

Tabla 1 Dimensiones, escalas y ejemplos de ítems del instrumento aplicado por bloque

Bloque	Dimensión evaluada	Tipo de escala	Ejemplo de ítem
B	Frecuencia de uso de IA	Frecuencia (1-5)	“Utilizo herramientas de IA para tareas o proyectos.”
C	Percepciones y actitudes	Acuerdo (1-5)	“La IA puede mejorar la calidad de mi aprendizaje.”
D	Autonomía cognitiva y ética académica	Acuerdo (1-5)	“El uso excesivo de la IA puede disminuir mi pensamiento crítico.”
E	Experiencias vividas y reflexiones	Pregunta abierta	“Describe cómo la IA ha influido en tu proceso de aprendizaje.”

Fuente: elaboración propia

El coeficiente de fiabilidad del instrumento original fue $\alpha = .71$, lo que garantiza su consistencia interna y adecuación para investigaciones exploratorias en el ámbito educativo.

La aplicación se realizó en formato digital (Google Forms) y de forma anónima y voluntaria, asegurando la libertad y autenticidad de las respuestas. La combinación de una escala Likert validada y una pregunta abierta permitió obtener datos cuantitativos comparables y, al mismo tiempo, recuperar significados subjetivos y experiencias vividas. Este enfoque mixto fortaleció la interpretación de los resultados al permitir contrastar tendencias generales con relatos personales que explican cómo, para qué y con qué sentido los estudiantes utilizan la IA en su formación académica.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro fases secuenciales:

Revisión y adaptación del instrumento. Se seleccionó el instrumento validado de Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022), adaptando la redacción de algunos ítems para ajustarlos al contexto normalista del IEENN.

Aplicación del cuestionario. Se administró a una muestra de nueve estudiantes de la licenciatura en educación primaria de primer grado, bajo consentimiento informado y resguardo ético.

Análisis cuantitativo. Los bloques B, C y D se procesaron mediante estadística descriptiva (medias, frecuencias y desviación estándar) para identificar tendencias de uso y actitudes hacia la IA.

Análisis cualitativo. Las respuestas del bloque E se analizaron mediante codificación temática (Braun & Clarke, 2021), generando categorías emergentes que reflejan significados compartidos.

Procedimiento de análisis

El análisis se efectuó en dos niveles:

Nivel descriptivo-cuantitativo: permitió caracterizar los patrones generales de uso y percepción de la IA, representados en figuras y tabla (figuras integradas en los bloques desde B a D).

Nivel interpretativo-cualitativo: reconstruyó los significados, tensiones y valoraciones expresadas por los estudiantes, sintetizados en una matriz categorial que vincula categorías, indicadores y ejemplos textuales.

Consideraciones éticas

El trabajo se condujo conforme a los principios éticos de la investigación educativa (BERA, 2018), asegurando:

Participación voluntaria y con consentimiento informado.

Anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos.

Uso exclusivamente académico de la información obtenida.

Reflexividad investigativa, dado que el investigador es también formador dentro de la institución.

Se evitó toda forma de coacción o sesgo evaluativo, priorizando la comprensión de las voces estudiantiles y el respeto a su identidad formativa. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Mientras las métricas descriptivas evidenciaron patrones de uso y niveles de acuerdo, el análisis temático

reveló matices en las percepciones y tensiones éticas que los estudiantes experimentan. Esta estrategia analítica garantizó rigor y coherencia interpretativa en la reconstrucción fenomenológica de sus vivencias.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos a través del instrumento tipo Likert aplicado a nueve estudiantes del Grupo A de la Licenciatura en Educación Primaria del IEENN permitió identificar patrones de uso, percepciones, actitudes y niveles de conciencia ética respecto al empleo de la inteligencia artificial (IA) en los procesos académicos. A continuación, se muestran los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de encuesta por formulario:

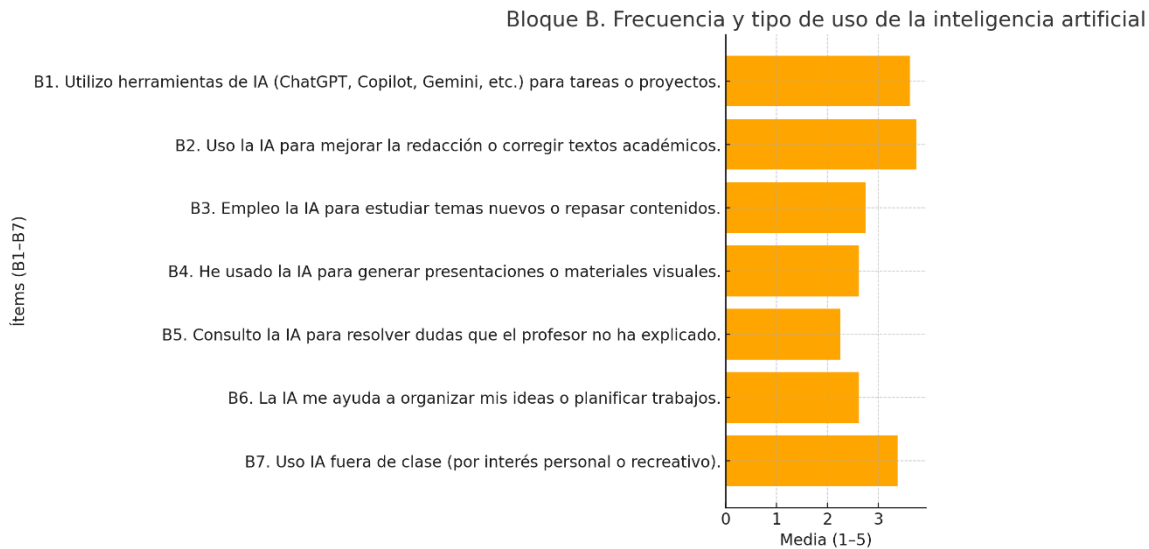
Los resultados anteriores se presentan a continuación organizados por bloques y complementados con una interpretación fenomenológica que integra los significados expresados por los participantes, además, fueron complementados con el análisis cualitativo, lo que permitió contextualizar las tendencias observadas en los bloques B, C y D. Esta integración evidenció que, aunque existe un uso frecuente y funcional de la IA, también emergen dudas, tensiones y reflexiones que enriquecen la comprensión del fenómeno desde la experiencia vivida de los estudiantes.

Frecuencia de uso de herramientas de IA (Bloque B)

El bloque B tuvo como propósito identificar la frecuencia con la que los estudiantes utilizan herramientas de IA (como ChatGPT, Gemini o Copilot) en sus actividades académicas y personales.

Las medias obtenidas en los ítems B1–B7 oscilan entre 2.25 y 3.75, lo que refleja un nivel medio de uso, con una tendencia a emplearla principalmente en tareas de redacción y organización. En términos interpretativos, estos resultados sugieren que los estudiantes han incorporado la IA como un recurso habitual, aunque aún limitado a funciones instrumentales que facilitan la elaboración de trabajos escolares. El uso no se extiende hacia actividades de análisis profundo o reflexión crítica, lo que indica que la apropiación tecnológica se encuentra en una fase inicial. Esta tendencia evidencia la necesidad de fortalecer procesos formativos que orienten un uso más estratégico y pedagógico de la IA, de modo que trascienda su papel como asistente técnico y contribuya al desarrollo de competencias cognitivas superiores.

Imagen 1. Frecuencia y tipo de uso de la inteligencia artificial por estudiantes del IEENN



Fuente: Elaboración propia.

El valor más alto corresponde al ítem B2 (3.75), relacionado con el uso de IA para mejorar la redacción o corregir textos académicos, seguido de B1 (3.62), vinculado con la elaboración de tareas o proyectos. Estos resultados indican que los estudiantes reconocen la utilidad de la IA como herramienta de apoyo lingüístico y estructural, especialmente para clarificar ideas, mejorar la cohesión de los textos y optimizar el tiempo de trabajo.

En contraste, los ítems con menor puntuación B5 (2.25), B4 (2.62) y B6 (2.62) muestran que el uso de IA para resolver dudas no explicadas por el docente o elaborar materiales visuales es menos frecuente. Este hallazgo sugiere que los normalistas aún priorizan el acompañamiento docente tradicional y no utilizan la IA como sustituto de la interacción pedagógica.

El ítem B7 (3.38) evidencia que una parte de los participantes también utiliza la IA con fines extracurriculares o recreativos, lo cual denota una integración natural de estas herramientas en la vida cotidiana. La desviación estándar moderada (0.52–1.19) indica consistencia en las respuestas, lo que refuerza la idea de un patrón homogéneo de uso entre los participantes.

Desde una lectura interpretativa, la IA se configura como un recurso cognitivo funcional en el contexto formativo normalista: los estudiantes la emplean para facilitar la comprensión y la redacción, pero sin una mediación reflexiva profunda. En síntesis, los patrones observados en este bloque muestran que el uso de la IA entre los estudiantes normalistas es principalmente

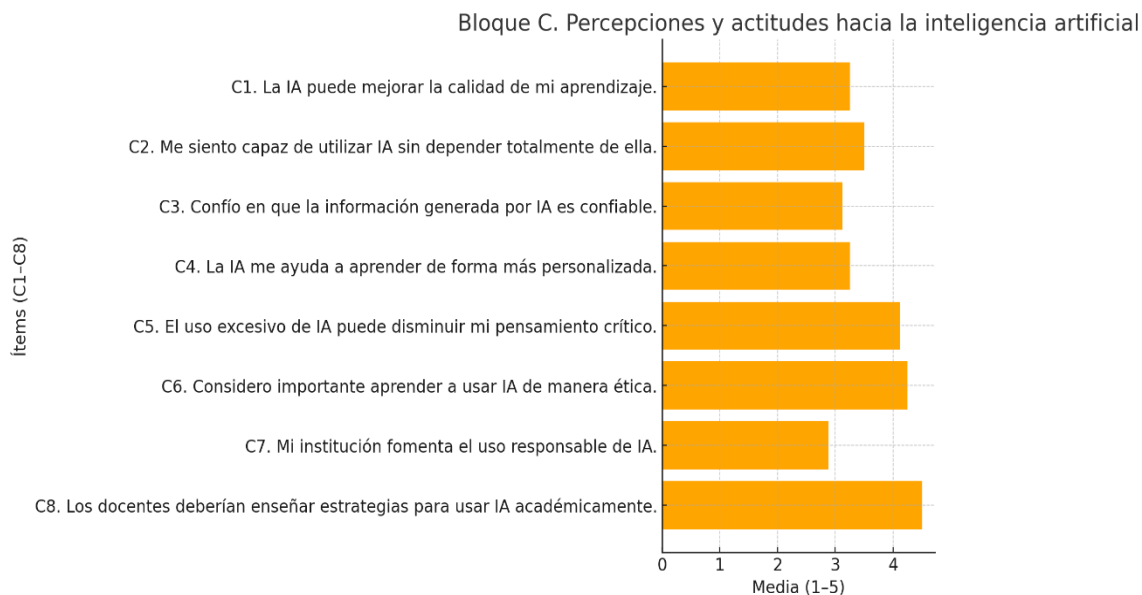
funcional y orientado a tareas inmediatas, más que a procesos de reflexión o profundización conceptual.

Con lo anterior, Si bien reconocen su utilidad operativa, la forma en que la emplean evidencia una apropiación inicial que carece de acompañamiento crítico y pedagógico. Esta tendencia apunta a la necesidad de incorporar estrategias formativas que promuevan un uso más intencionado y consciente, de manera que la IA no solo facilite el trabajo académico, sino que también impulse el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la autonomía intelectual en la formación docente. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Selwyn (2022), quien sostiene que el uso educativo de la IA tiende a enfocarse en la eficiencia y productividad, más que en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Percepciones y actitudes hacia la IA (Bloque C)

El Bloque C exploró las percepciones, actitudes y niveles de acuerdo respecto a los beneficios y riesgos del uso de la IA en el aprendizaje. Las medias obtenidas se sitúan entre 2.88 y 4.50, lo que revela una valoración global positiva acompañada de una conciencia ética emergente. La coexistencia de percepciones positivas con preocupaciones éticas revela que los estudiantes no adoptan la IA de manera acrítica. Más bien, su postura muestra un equilibrio entre la utilidad práctica y la necesidad de desarrollar criterios para distinguir información confiable, regular su uso y ejercer un aprendizaje auténtico.

Imagen 2. Percepciones y actitudes hacia la inteligencia artificial



Fuente: Elaboración propia.

Los ítems con mayor puntuación fueron C8 (4.50), C6 (4.25) y C5 (4.12). Esto demuestra que los estudiantes reconocen la importancia de aprender a usar la IA de forma ética y consideran necesario que los docentes promuevan estrategias académicas para su aprovechamiento responsable. El alto nivel de acuerdo en C5 revela, además, una preocupación crítica ante el riesgo de dependencia cognitiva, al aceptar que un uso excesivo podría “disminuir el pensamiento crítico”.

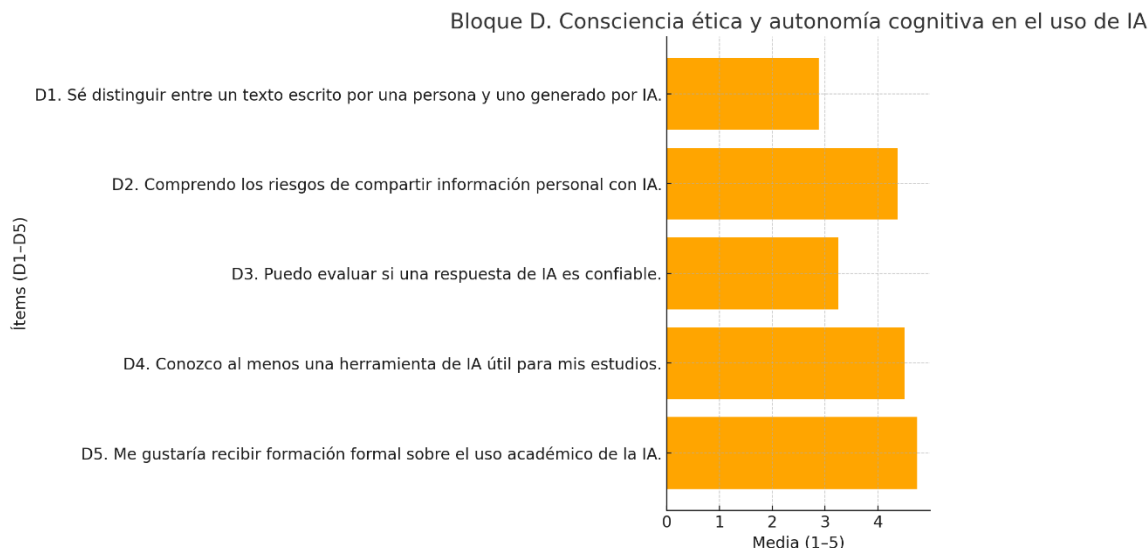
Por el contrario, los valores más bajos en C3 (3.12) y C7 (2.88) reflejan cierta desconfianza en la confiabilidad de las respuestas generadas por IA y la percepción de escasa orientación institucional respecto a su uso. Este hallazgo coincide con lo planteado por la UNESCO (2023), al señalar que la incorporación de la IA en la educación requiere políticas formativas claras y ética digital institucionalizada.

Consciencia ética y autonomía cognitiva (Bloque D)

El Bloque D permitió identificar el nivel de autonomía cognitiva y comprensión ética respecto al uso de la IA. Los valores medios fluctúan entre 2.88 y 4.75, evidenciando una sólida consciencia ética, aunque con limitaciones en la evaluación crítica de la información. Esta combinación revela un proceso formativo en transición, donde la consciencia ética se desarrolla con mayor rapidez que la capacidad de análisis crítico y verificación de la información. Desde esta

perspectiva, la ética aparece como una intención declarada, mientras que la autonomía cognitiva se posiciona como una competencia en construcción que requiere acompañamiento docente y experiencias formativas sistemáticas.

Imagen 3. Consciencia ética y autonomía cognitiva en el uso de IA



Fuente: Elaboración propia.

Los ítems con mayor promedio D5 (4.75), D4 (4.50) y D2 (4.38) muestran que los estudiantes poseen una actitud proactiva hacia la formación formal y una preocupación clara por los riesgos éticos y de privacidad. Estos datos revelan una madurez reflexiva incipiente respecto al uso responsable de la IA en la práctica educativa. El contraste entre alta consciencia ética y limitada autonomía cognitiva sugiere que los estudiantes reconocen los riesgos, pero aún no desarrollan plenamente las habilidades cognitivas y críticas necesarias para evaluar la información generada por IA. Esto implica un desafío formativo central para el IEENN.

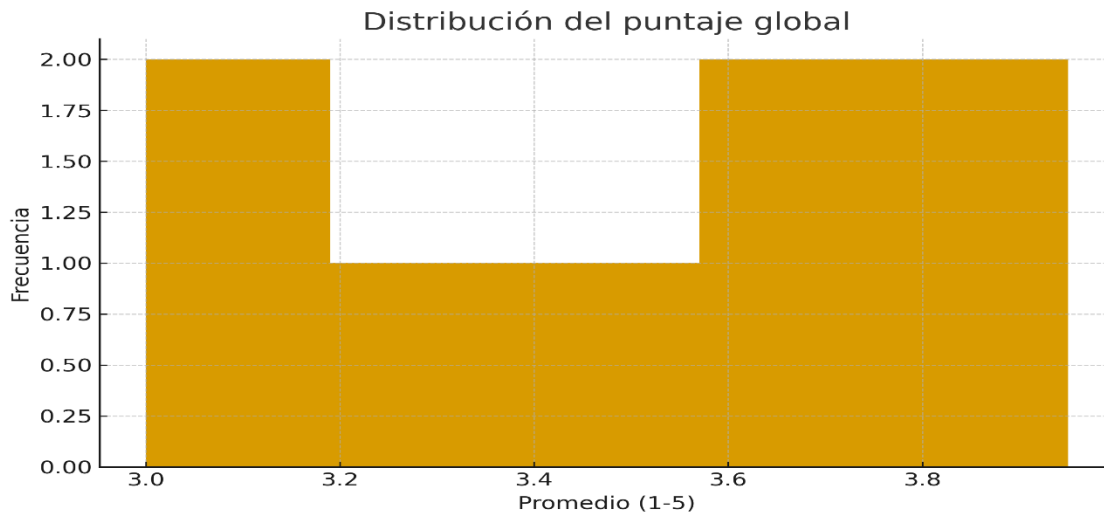
En contraste, los ítems D1 (2.88) y D3 (3.25) presentan los valores más bajos, lo que sugiere dificultades para distinguir entre textos generados por IA y producciones humanas, así como limitada capacidad para evaluar la confiabilidad de las respuestas. Este resultado confirma que los estudiantes se encuentran en una fase de alfabetización digital

funcional, aún en proceso de desarrollar criterios críticos y epistemológicos frente a la IA (Buckingham, 2019; Williamson, 2021).

Desde una mirada fenomenológica, los normalistas experimentan una paradoja formativa: comprenden la importancia de usar la IA éticamente, pero aún carecen de las herramientas conceptuales y los criterios críticos necesarios para ejercer ese juicio de manera autónoma. Esta tensión se manifiesta en la confianza que depositan en la utilidad inmediata de la tecnología, mientras reconocen sus propios límites para evaluar la veracidad, profundidad o pertinencia de las respuestas generadas.

La experiencia vivida con la IA no solo revela prácticas de uso, sino también vacíos formativos que condicionan la forma en que interpretan y resignifican la tecnología dentro de su aprendizaje. Superar esta paradoja implica fortalecer procesos de reflexión guiada y alfabetización digital crítica que permitan a los futuros docentes construir un posicionamiento ético propio frente al uso de sistemas inteligentes.

Imagen 4. Distribución del puntaje global de uso y percepciones de IA



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de frecuencias muestra que la mayoría de los participantes se concentran en valores entre 3.5 y 4.0, lo que representa un nivel intermedio-alto de uso, aceptación y conciencia ética. Esto confirma que la IA se ha integrado de forma natural en la vida académica del IEENN, aunque aún sin acompañamiento institucional sistemático que oriente su uso crítico y formativo.

Síntesis interpretativa de los hallazgos

Los resultados globales permiten identificar tres grandes ejes de sentido:

Uso instrumental y funcional. Los estudiantes emplean la IA como herramienta de apoyo en tareas académicas, priorizando la redacción y organización de ideas más que la reflexión pedagógica.

Conciencia crítica emergente. Reconocen los beneficios y riesgos del uso de IA, mostrando una apertura hacia la formación ética y el desarrollo de pensamiento autónomo.

Necesidad de formación institucional. Los estudiantes demandan orientación docente formal sobre el uso académico de la IA, lo que sugiere la urgencia de incorporar la alfabetización digital crítica en la formación inicial docente.

En conjunto, estos resultados revelan que la IA se ha convertido en un recurso mediador clave dentro de la experiencia formativa normalista. Sin embargo, su aprovechamiento pedagógico pleno requerirá acompañamiento docente, reflexión ética y desarrollo de competencias críticas que permitan a los futuros maestros no solo utilizar la IA, sino pensar con ella y sobre ella.

Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan una experiencia formativa en transición dentro del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN). Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria han incorporado la inteligencia artificial (IA) en sus prácticas académicas cotidianas, pero su uso se configura principalmente desde un enfoque funcional y asistencial, más orientado a la eficiencia y la corrección lingüística que a la reflexión pedagógica o crítica.

Este resultado coincide con lo planteado por Selwyn (2022), quien advierte que el discurso de la innovación tecnológica en la educación tiende a centrarse en la productividad del aprendizaje más que en su dimensión epistemológica o ética. En la misma línea, Dussel (2023) enfatiza que las tecnologías digitales, incluidas las basadas en IA, solo adquieren sentido educativo cuando se articulan con una mediación docente crítica y situada, capaz de problematizar el conocimiento y promover la autonomía intelectual.

Los valores obtenidos en el Bloque B (frecuencia de uso) muestran que los estudiantes recurren a la IA sobre todo para redactar, corregir y organizar sus textos académicos, una práctica que Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) también documentaron en su estudio con futuros docentes españoles, donde la IA fue comprendida como un asistente textual más que como un

instrumento de construcción conceptual. Sin embargo, ambos estudios coinciden en que esta función pragmática no debe interpretarse como superficialidad, sino como una fase inicial de apropiación tecnológica, en la cual los usuarios buscan familiarizarse con la herramienta antes de explorar su potencial pedagógico.

En el Bloque C (percepciones y actitudes), los estudiantes manifestaron una actitud positiva y reflexiva, reconociendo tanto las oportunidades como los riesgos del uso de la IA. La alta valoración de los ítems vinculados con el aprendizaje ético y la necesidad de formación formal evidencia una conciencia ética emergente, similar a la observada por Holmes (2022), quien señala que la alfabetización digital contemporánea implica no solo el dominio técnico, sino también la capacidad de juicio moral y crítico frente a los algoritmos y las fuentes de información. En este sentido, la actitud de los estudiantes del IEENN se alinea con la perspectiva de alfabetización digital crítica promovida por la UNESCO (2023), que plantea que las instituciones formadoras de docentes deben preparar a los futuros maestros para discernir, analizar y contextualizar los datos generados por la IA en sus prácticas pedagógicas.

Los resultados del Bloque D (consciencia ética y autonomía cognitiva) refuerzan esta lectura: los participantes demostraron alta sensibilidad frente a los riesgos del uso irresponsable de la IA y un interés explícito por recibir formación formal sobre su aplicación académica. Este hallazgo coincide con Williamson (2018), quien argumenta que la IA no solo transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también los criterios de autoría, evaluación y veracidad dentro del campo educativo. En este marco, la comprensión de los riesgos éticos y de la privacidad digital constituye un paso indispensable hacia la consolidación de una práctica docente crítica y responsable.

Asimismo, la identificación de debilidades en el pensamiento crítico y la evaluación de la confiabilidad de las respuestas generadas por IA (ítems D1 y D3) permiten reconocer un punto de inflexión. Este fenómeno refleja una dependencia cognitiva asistida, es decir, una tendencia en los entornos digitales a delegar la reflexión en la máquina, que requiere ser revertida mediante procesos formativos que fortalezcan la autonomía intelectual y la responsabilidad epistemológica del futuro docente.

La comparación entre los tres bloques de resultados revela una tensión fundamental: mientras el uso de la IA es frecuente y valorado, la institucionalización de su enseñanza crítica aún es

incipiente. Los estudiantes muestran iniciativa individual, pero perciben ausencia de acompañamiento docente sistemático, lo que coincide con el diagnóstico de la UNESCO (2023) sobre la falta de políticas claras para integrar la IA en la formación inicial docente. Este desfase entre práctica y orientación institucional sugiere que la IA, en el contexto del IEENN, opera más como una tecnología de apoyo personal que como un recurso curricular mediado pedagógicamente.

Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia descrita por los normalistas puede entenderse como una vivencia de desplazamiento epistémico: el conocimiento ya no se construye solo a través de la lectura y la interacción humana, sino mediante la colaboración con sistemas inteligentes que amplían, pero también condicionan la producción académica. Este fenómeno interpela la formación docente en sus fundamentos, pues invita a repensar qué significa “saber” y “enseñar” en una era de inteligencia algorítmica (Williamson, 2018).

En síntesis, los hallazgos de este estudio se articulan con las investigaciones previas en tres dimensiones clave:

Uso instrumental emergente, coherente con las observaciones de Ayuso-del Puerto y Selwyn sobre la función asistencial de la IA.

Conciencia ética creciente, en línea con las perspectivas de Holmes y la UNESCO respecto a la alfabetización digital crítica.

Déficit institucional de acompañamiento, que coincide con las advertencias de Dussel y Williamson acerca de la necesidad de marcos pedagógicos y normativos que orienten su integración formativa.

En consecuencia, los resultados de esta exploración fenomenológica no solo confirman tendencias internacionales, sino que aportan una comprensión contextualizada sobre cómo los estudiantes normalistas viven, interpretan y resignifican la IA dentro de su proceso de formación docente. La IA se presenta, así como un mediador cognitivo y ético que demanda del sistema formador nuevas estrategias curriculares y epistemológicas para promover una relación reflexiva, autónoma y humanista con la tecnología.

Conclusiones

La exploración fenomenológica realizada con estudiantes del grupo B de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN) permitió

comprender la manera en que las herramientas de inteligencia artificial (IA) están siendo integradas en los procesos formativos de los futuros docentes. A partir del análisis descriptivo y cualitativo de los resultados, se identificaron patrones que revelan una relación funcional, ética y reflexiva en construcción.

En primer lugar, los datos cuantitativos mostraron que la IA se utiliza principalmente como recurso de apoyo instrumental, sobre todo en tareas de redacción, corrección de textos y organización de ideas. Este uso evidencia que los estudiantes reconocen su potencial para facilitar el aprendizaje y optimizar el tiempo académico, pero también pone de manifiesto una dependencia operativa que aún no se traduce en una comprensión crítica de los procesos cognitivos implicados.

En segundo término, los resultados reflejan una actitud positiva hacia la IA, acompañada de una preocupación ética emergente. Los participantes manifiestan conciencia sobre los riesgos del uso excesivo o acrítico de la IA, y valoran la importancia de desarrollar competencias digitales éticas y pedagógicas. Esta disposición coincide con la idea de alfabetización digital crítica promovida por la UNESCO (2023) y autores como Holmes (2022), quienes plantean que los futuros docentes deben aprender a utilizar la IA con juicio, responsabilidad y sentido educativo.

Asimismo, el estudio evidenció una madurez ética y un deseo de formación formal en torno al uso académico de la IA. Los ítems del Bloque D, con medias superiores a 4.3, muestran que los estudiantes no solo conocen herramientas tecnológicas, sino que reconocen los dilemas éticos y epistémicos que su uso implica, tales como la protección de datos, la autoría y la fiabilidad de la información. Esta conciencia anticipa una generación de docentes más reflexivos, capaces de integrar la IA en el aula sin renunciar al pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la ética profesional.

No obstante, los hallazgos también revelan vacíos estructurales en la formación institucional. Los estudiantes perciben que aún no existe una estrategia sistemática que oriente el uso educativo de la IA dentro del IEENN. Esta carencia confirma lo señalado por Williamson (2018), la integración de tecnologías inteligentes en la educación requiere no solo infraestructura, sino políticas formativas y curriculares que articulen lo tecnológico con lo pedagógico, lo ético y lo epistemológico.

Desde una perspectiva teórica, la investigación sugiere que la IA, en el contexto de la educación normalista mexicana, funciona como un recurso mediador del aprendizaje que amplía las posibilidades de interacción y producción de conocimiento. Sin embargo, su impacto educativo depende de la mediación docente y del desarrollo de competencias críticas que permitan a los futuros maestros pensar con la tecnología, y no únicamente a través de ella.

Finalmente, se concluye que la integración efectiva de la IA en la formación inicial docente debe asumirse como un proceso pedagógico deliberado, basado en tres ejes complementarios:

Formación ética y humanista, que promueva el uso responsable y reflexivo de las tecnologías.

Acompañamiento docente sistemático, que oriente la práctica hacia el desarrollo de pensamiento crítico y autonomía.

Construcción de comunidades de aprendizaje digital, donde la IA se conciba no como sustituto del maestro, sino como mediador cognitivo al servicio del saber pedagógico.

De esta manera, la IA se consolida como una oportunidad para reconfigurar la enseñanza normalista desde un paradigma de innovación educativa con sentido social, ético y humanista, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Referencias

Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362.

<https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>

BERA – British Educational Research Association. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.) BERA.

<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781529716641>

Buckingham, D. (2019). *Teaching Media in a Digital Age: Learning, Literacy and Culture*. Polity Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=w7MYEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&d=Denzin,+N.+K.,+%26+Lincoln,+Y.+S.+\(2018\).+The+SAGE+Handbook+of+Qualitative+Research+\(5th+ed.\).+SAGE+Publications.&ots=3w6vPPUSnM&sig=wQvzxeBBkHfH9Wb6Hd_6dI9NGg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=w7MYEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&d=Denzin,+N.+K.,+%26+Lincoln,+Y.+S.+(2018).+The+SAGE+Handbook+of+Qualitative+Research+(5th+ed.).+SAGE+Publications.&ots=3w6vPPUSnM&sig=wQvzxeBBkHfH9Wb6Hd_6dI9NGg#v=onepage&q&f=false)

Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. SAGE Publications.

https://www.researchgate.net/publication/370680936_Flick_Uwe_2020_Introducing_Research_Methodology_Thinking_Your_Way_through_Your_Research_Project_3rd_ed_Thousand_Oaks_CA_SAGE_Publishing

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. CCR (Center for Curriculum Redesign).

Selwyn, N. (2022). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

SEP (2022). *Plan de estudios 2022 para la formación de maestros de educación básica*. DGESPE.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis group.

<https://doi.org/10.4324/9781315421056>

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2018) *Objectivity as standardization in data scientific education policy, technology and governance.*

https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/78326060/WilliamsonB_2018_LMT_Objectivity_standardization.pdf



Conclusiones generales

La formación docente inicial en México ha transitado de una lógica técnica a una perspectiva integradora que articula saber pedagógico, identidad profesional y contexto social. Los estudios reunidos evidencian que los futuros maestros no solo requieren dominar contenidos o metodologías, sino construir una subjetividad docente capaz de leer críticamente la realidad escolar, acompañar los procesos emocionales de la infancia y transformar su práctica desde la reflexión sistemática. Estrategias como los clubes de lectura, la sistematización de lecciones aprendidas o el análisis de la preparación para el plan de acción revelan que la formación eficaz es aquella que entrelaza lo cognitivo, lo afectivo y lo ético, preparando docentes no solo para enseñar, sino para comprender, vincularse y transformar.

La calidad de la educación primaria depende de ecosistemas escolares cohesionados, donde el liderazgo pedagógico se ejerce desde la colectividad, la justicia curricular y la corresponsabilidad comunitaria. Lejos del modelo burocrático, los capítulos sobre comunidades de aprendizaje y el rol del director escolar demuestran que la excelencia educativa surge cuando se supera la fragmentación institucional mediante prácticas dialógicas, participación familiar y redistribución del poder epistémico. En este marco, propuestas como los cuadernillos de inglés adaptados o la enseñanza crítica de la corporeidad en educación física no son meras innovaciones puntuales, sino expresiones de una pedagogía que reconoce la diversidad como recurso y la escuela como espacio de humanización.

Una educación verdaderamente integral exige reconocer a la infancia en su complejidad afectiva, corporal, simbólica y social, superando visiones meramente académicas del aprendizaje. El libro pone en el centro aquello que tradicionalmente ha sido marginado: el duelo por transición escolar, la corporeidad como fundamento ontológico del conocimiento, la necesidad de acompañamiento emocional en los primeros años de servicio docente y la importancia de diseñar materiales didácticos que respeten lenguas, culturas y ritmos de vida locales. Estas dimensiones no son complementarias, sino constitutivas del proceso educativo. Solo una escuela que asume esta integralidad podrá garantizar un desarrollo humano pleno, equitativo y significativo para niños en contextos diversos.



Book Citation Index

Entre la teoría y la escuela: articulación de saberes, prácticas y afectos en la formación de los docentes de la Escuela Normal de Nayarit
Colectivo de autores



Recepción: 27-09-2025
Aprobación: 01-12-2025

Web of Science/Core Collection

Entre la teoría y la escuela: articulación de saberes, prácticas y afectos en la formación de los docentes de la Escuela Normal de Nayarit



Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0048 & 0096

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 16 de diciembre de 2025

Código BIC: JNF

Código EAN: 9780311000982

Código UPC: 978031100098

ISBN: 978-0-3110-0098-2

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:

