

# **Educando**

*para educar*

ISSN electrónico 2683-1953  
Año 25, Núm. 46  
Septiembre 2025-febrero 2026



**Benemérita y Centenaria**  
**Escuela Normal del Estado**



# DIRECTORIO

**JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ**

Director General de la BECENE

**FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ**

Director de la División de Estudios de Posgrado

# COMITÉ CIENTÍFICO

**DR. DANIEL CASSANY**

Universidad Pompeu Fabra (España)

**DRA. ELSA LECHNER**

Universidad De Coimbra (Portugal)

**DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA**

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

**DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

**MTRO. JOSÉ LUIS SAMAGUEY RENTERÍA**

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSG)

**DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

**DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

**DRA. MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO**

El Colegio de San Luis (COLSAN)

**MTRO. RUBÉN GONZÁLEZ MORA**

Escuela Normal de Zumpango (ENZ)

**DR. LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241)

**DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

**MTRA. ROSA LÓPEZ FLORES**

Escuela Normal Oficial de León (ENOL)

**DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ÁLCALA**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación (IISUE)

**DRA. ALMA MARÍA DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 (UPN 281)

**DR. LÁZARO UC MAS**

Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)

**DR. SALVADOR LIRA SAUCEDO**

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas (CAMZAC)

## EQUIPO EDITORIAL

**COORDINADORA EDITORIAL**

Laura Erika Gallegos Infante

**ASISTENTE EDITORIAL**

Werner Alberto Juárez Padilla

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Adriana del Río Koerber

**FOTOGRAFÍA DE PORTADA**

Jocelyn Sánchez Rivera

**DISEÑO EDITORIAL**

Jocelyn Sánchez Rivera

# CONTENIDO



1	Fomentando la conciencia ambiental en estudiantes de biología en formación docente de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Rosa Ibarra Aguilar / Hilda Aída Flores González / María de la Ángeles Arévalo Constantino .....	11
2	Tejiendo saberes: cómo aprenden los docentes a partir de su historia y entorno. Héctor Castro Mosqueda / Ma. del Carmen Victoria Araiza Segoviano / Tania Gabriela Ramírez Figueroa / José Luis Samaguey Rentería .....	35
3	Percepciones de preegresados sobre la formación en el nivel de maestría en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Karla Irene Martínez Méndez / Arodí Monserrat Díaz Rocha .....	53
4	Diseño de habilitación docente y la narración como medio para identificar necesidades en el personal docente, sector 18 de educación preescolar en Guanajuato. Graciela Fabiola Serna Jiménez / Rosa López Flores / Carlos Alfonso Martínez Martínez .....	75
5	El efecto de estrategias lúdicas y educativas en la promoción de la neuroplasticidad cerebral y la regulación del estrés en estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Mariana Zepeda Palomares .....	91
6	Desde la mirada del tiempo: Caminar emociones en el marco de la escuela activa Luz Adriana Valencia Ospina / Lady Johana Flórez Pachón .....	109
7	Trazando las fronteras entre la persona y el personaje: experiencia de autotransformación de la práctica educativa con educadores físicos. Regina Elizabeth Orozco Sánchez .....	121
8	Diagnóstico e intervención del trabajo docente acerca de la comprensión lectora en educación primaria. Rocío Rebolloso Ramírez .....	135

**EDUCANDO PARA EDUCAR**, 25, Núm. 46, septiembre 2025-febrero 2026, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo electrónico: [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx) | Director de la institución: Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez | Editora responsable: Mtra. Laura Erika Gallegos Infante | Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2025-082813500900-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE | Fecha de última modificación: 30 de septiembre de 2025 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde | La versión electrónica de esta revista se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

# PRÓLOGO



## Estimados lectores y lectoras:

Nos congratula presentar a ustedes el ejemplar 46 de *Educando para educar*, especialmente porque representa un esfuerzo interinstitucional. Este número es un ejercicio de colaboración, es un acto de construcción colectiva, y suma de voluntades que nos permitió una mirada diversa, desde reconocer estilos académicos, tiempos de trabajo y visiones sobre lo que significa generar conocimiento. En *Educando para educar* valoramos el esfuerzo entre instituciones como una forma de recuperar la idea de comunidad académica para construir un saber más plural, en donde se tejan redes para promover una colaboración genuina y comprometida con la realidad que compartimos en la formación inicial docente. Hoy, más que nunca, formar docentes no implica únicamente transmitir conocimientos técnicos o dominar planes y programas, sino cultivar una mirada crítica, sensible y transformadora hacia el entorno, hacia los otros y hacia sí mismos. En ese sentido, el equipo editorial les invita a leer cuidadosamente cada uno de los artículos en donde más que una publicación es un tejido de saberes, experiencias y pasión por la educación.

Diversas investigaciones nos invitan a reflexionar desde múltiples aristas sobre lo que significa ser docente y aprender a enseñar en el siglo XXI. Tal es el caso de propuestas como: "Fomentando la conciencia ambiental en estudiantes de biología en formación docente de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato", que nos recuerdan que educar también es un acto político y ecológico: una oportunidad para construir ciudadanía ambiental desde la raíz misma de la práctica docente. En esta misma línea, "Tejiendo saberes: cómo aprenden los docentes a partir de su historia y entorno" recupera la dimensión biográfica y situada del aprendizaje profesional. Cada educador y educadora es portador de una historia, de un territorio, de una memoria que enriquece su forma de enseñar. Entender esa complejidad es fundamental para construir propuestas formativas con sentido.

Por otro lado, las "Percepciones de preegresados sobre la formación en el nivel de maestría" abren un espacio valioso para escuchar la voz estudiantil, revelando tensiones, logros y desafíos que enfrentan quienes transitan por los programas de posgrado. La formación avanzada, más que acumular credenciales, debe

abrir horizontes de reflexión profunda y transformación profesional. El uso de la narración como medio para identificar necesidades docentes, como lo plantea el estudio realizado en el “Diseño de habilitación docente y la narración como medio para identificar necesidades en el personal docente, sector 18 de educación preescolar en Guanajuato”, nos muestra el poder de las historias personales para diagnosticar y comprender las verdaderas demandas de la práctica educativa. Narrar es también formar, sanar y resignificar. La dimensión neuroeducativa aparece con fuerza en investigaciones como: “El efecto de estrategias lúdicas y educativas en la promoción de la neuroplasticidad cerebral y la regulación del estrés”. En un mundo donde el estrés y la ansiedad afectan a estudiantes y docentes por igual, pensar en el bienestar emocional y en el juego como herramienta pedagógica es ya una necesidad impostergable. Por su parte, estudios como “Desde la mirada del tiempo. Caminar emociones en el marco de la escuela activa” nos invitan a explorar nuevas formas de habitar el aula, de reconocer las emociones como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de caminar al ritmo de cada infante, de cada historia. Una propuesta innovadora y profundamente introspectiva se presenta en “Trazando las fronteras entre la persona y el personaje”, donde educadores físicos exploran su propia autotransformación. Esta mirada humanizante permite derribar las máscaras profesionales que muchas veces se imponen, para enseñar desde la autenticidad.

Finalmente, el estudio sobre “Diagnóstico e intervención del trabajo docente acerca de la comprensión lectora en educación primaria” pone en el centro una de las competencias clave del aprendizaje: la lectura. Sin comprensión lectora no hay posibilidad de aprendizaje autónomo ni de ciudadanía crítica. En conjunto, estas investigaciones e intervenciones educativas conforman un tapiz diverso, donde se entrelazan temas vitales para repensar la formación docente con una visión integral, crítica y comprometida, cada hilo suma a un proyecto educativo más humano, inclusivo y significativo. De igual manera, cada una de las páginas que integran este ejemplar permite reflexionar, dialogar e inspirar para construir juntos una educación más crítica, sensible y transformadora en donde tu voz y pensamiento se pueda leer en el siguiente número.

***Mtra. Laura Erika Gallegos Infante***



- **Educando para educar**
  - Año 25
  - Núm. 46
  - ISSN 2683-1953
  - Septiembre 2025-febrero 2026
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**



# FOMENTANDO LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA EN FORMACIÓN DOCENTE DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

## FOSTERING ENVIRONMENTAL AWARENESS IN BIOLOGY STUDENTS IN TEACHER TRAINING AT THE ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

Rosa Ibarra Aguilar<sup>1</sup>

Hilda Aída Flores González<sup>2</sup>

María de la Ángeles Arévalo Constantino<sup>3</sup>

Investigaciones

Fecha de recepción: 29 de mayo de 2025.

Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2025.

### RESUMEN

Este artículo se centra en la exploración de las maneras en que evoluciona el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG). Como docentes en formación, desempeñan un papel clave en la promoción de prácticas sostenibles y de responsabilidad ambiental en contextos educativos. El objetivo es identificar su nivel actual de conciencia ecológica, los factores que influyen en sus actitudes y la forma en que los cursos que han desarrollado fomentan valores ambientales. Se utilizó un enfoque mixto, que combinó encuestas, entrevistas y observaciones dentro y fuera del aula, a fin de obtener una comprensión integral de sus percepciones y comportamientos. Los resultados sugieren que, aunque los docentes en formación reconocen la importancia de la educación ambiental, es necesario incorporar más experiencias formativas e integradoras en el plan de estudios de esta Licenciatura. La investigación destaca la importancia del fortalecimiento de la educación ambiental en la formación docente para que los futuros profesores de biología puedan inculcar una conciencia ecológica en sus aulas y contribuir a metas sostenibles más amplias.

**Palabras clave:** Bienestar infantil, cuidados, vínculos, contexto

### ABSTRACT

This research focuses on exploring how the development of environmental awareness evolves among students in the Bachelor's Degree in Biology Teaching and Learning at the Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. As future educators, these students play a key role in promoting sustainable practices and environmental responsibility within educational contexts. The aim of the study is to identify their current level of ecological awareness, the factors that influence their attitudes, and how academic courses promote environmental values. A mixed-methods approach was used, combining surveys, interviews, and observations both inside and outside the classroom to gain a comprehensive understanding of their perceptions and behaviors. The results suggest that although students recognize the importance of environmental education, there is a need to incorporate more integrative and formative experiences into the curriculum. The research highlights the importance of strengthening environmental education in teacher training so that future biology teachers can inspire ecological awareness in their classrooms and contribute to broader sustainability goals.

**Keywords:** environmental awareness, teacher training, biology teaching, environmental education.

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [r.ibarraaguilar@ensog.edu.mx](mailto:r.ibarraaguilar@ensog.edu.mx)

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [ha.floresgonzales@ensog.edu.mx](mailto:ha.floresgonzales@ensog.edu.mx)

<sup>3</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [ma.arevaloconstantino@ensog.edu.mx](mailto:ma.arevaloconstantino@ensog.edu.mx)

## PROBLEMÁTICA

A partir de la revolución industrial, con la creación de la locomotora, de las máquinas industriales, los autos, etcétera, comenzó la degradación del ambiente. Este fue el inicio de la contaminación del aire, del suelo, la creación de desechos tóxicos y residuos sólidos.

En México, en el transcurso de los años se han diseñado programas, proyectos, acciones y materiales de educación ambiental para diferentes públicos: niños y jóvenes, mujeres, sectores productivos, instituciones de educación, entre otros. Y muchos temas han sido incluidos en las agendas educativas: agua, aire, ecosistemas, energía, plásticos, cambio climático, océanos y mares. La larga experiencia de educación y la cultura ambiental en México han hecho posible tener mayor claridad y plantear el propósito de generar oportunidades para el desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores necesarios para construir un futuro sustentable.

A pesar del aumento de la información y la educación sobre el cuidado del medio ambiente y de que muchas personas han adoptado prácticas insostenibles en su vida diaria, aún persiste la falta de conciencia ambiental, lo que es un problema grave que nuestra sociedad afronta en la actualidad. Diversas instancias gubernamentales de México reconocen que la participación ciudadana es imprescindible para la reutilización, el reciclaje, el manejo de residuos tóxicos, compostaje, etcétera.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2021 México obtuvo un índice de cumplimiento de 70.4, en una escala de cero a 100, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU México, 2021). Este índice se debe a la falta de una cultura ambiental y un bajo compromiso ciudadano, aunados a la escasa continuidad de los programas a causa de los cambios de gobierno.

Una de las consecuencias de la falta de conciencia ambiental es la disminución de la calidad de vida por contaminación. Aunque se desconocen las cifras exactas de enfermedades y mortalidad asociadas a causas ambientales, es bien conocida la situación de contaminación sonora, atmosférica e hídrica que sufren las ciudades, y las del estado de Guanajuato no son la excepción. El aumento de

patologías y muertes por diarrea, enfermedad gastrointestinal, cólera y dengue hemorrágico es directamente proporcional a la falta de suministro de agua potable, a las pésimas condiciones de saneamiento ambiental de gran número de municipios y a la inadecuada disposición de basuras y residuos tóxicos.

Existe desarticulación de los procesos culturales con las causas ambientales, otro de los resultados de las políticas y programas de desarrollo que no toman en cuenta el medio ambiente. Tal es el caso de la construcción de infraestructura y carreteras que no contempla el impacto de estas en el entorno, como sucede en la ciudad de Guanajuato, donde se están urbanizando zonas que antes se dedicaban al cultivo en pequeña escala o como parte del consumo familiar.

Por lo anteriormente mencionado, la figura del docente es esencial; tiene la misión, como agente transformador social, no solo de facilitar la construcción de conocimientos, destrezas y valores a su alumnado, sino también de motivarlo para adquirir una actitud proactiva hacia la concienciación ecológica y medioambiental. Los profesores tenemos un gran poder de influencia en virtud de la creación de un vínculo afectivo con el alumnado que va más allá de los libros o de las circunstancias personales o sociales. Nos convertimos en su referente, y, en consecuencia, debemos servir como modelos, guías y facilitadores de su aprendizaje.

Por estas razones es importante que en los futuros docentes de Biología (del tercer semestre) se forme conciencia ambiental. Las actitudes se aprenden, se transmiten de los adultos a los niños, de los padres, profesores y personas significativas. Por lo tanto, las personas que no cuidan el medio ambiente no han aprendido la importancia de hacerlo y no han tenido los modelos indicados para internalizar una conducta constructiva. Es un problema que debe ser estudiado y contextualizado; para ello, una alternativa bien fundamentada es analizar los niveles y las características que asume la concienciación ambiental en los estudiantes.

## METODOLOGÍA

La investigación se ubica dentro del enfoque cuantitativo, ya que busca medir los efectos de una intervención educativa sobre la conciencia ambiental en estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología (LEAB) de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), durante el ciclo escolar 2023-2024.

El diseño empleado fue preexperimental, en específico el diseño de *pretest-posttest* con un solo grupo, lo que permitió la evaluación de los cambios en las actitudes y comportamientos ambientales de los estudiantes después de participar en una serie de actividades formativas (Campbell y Stanley, 1963).

El estudio se fundamentó en la teoría de la conducta planeada propuesta por Ajzen (1991), que plantea que el comportamiento humano está guiado por la intención de actuar, la cual depende, a su vez, de tres factores principales: la actitud hacia la conducta, la percepción de las normas sociales y el control percibido sobre la acción. Con base en este enfoque, se efectuaron actividades con el objetivo de influir de manera positiva en las creencias y actitudes ambientales de los estudiantes, con lo que se fomentaron prácticas responsables con el entorno.

La selección de la muestra fue intencional y no probabilística, conformada por estudiantes de la primera generación de la LEAB. Asimismo, se aplicaron instrumentos de recolección de datos como cuestionarios estructurados tipo Likert antes y después de las actividades, lo que permitió comparar los niveles de conciencia ambiental antes y después de las actividades didácticas. Las actividades incluyeron el curso de Biodiversidad y Ecología (durante un semestre), talleres, foros de discusión, exposiciones temáticas y, en clases, análisis de casos de contaminación y cambio climático.

Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial básica, enfocada en la identificación de variaciones en las respuestas en el *pretest* y el *posttest*, con el fin de valorar el impacto de la intervención educativa en las conductas observadas.

El diseño metodológico se centró en tres fases: 1) diagnóstico inicial, consistente en la evaluación del nivel de conciencia ambiental mediante cuestionarios y dinámicas grupales; 2) aplicación de actividades diseñadas, a fin de abordar contenidos sobre contaminación, cambio climático y acción ambiental, y 3) análisis cualitativo de cambios en las actitudes y conocimientos de los estudiantes utilizando matrices de concentración y registros.

La meta fue que los alumnos desarrollaran conciencia y participación frente al cuidado del medio ambiente, reconociendo el efecto de sus acciones cotidianas y asumiendo una postura activa como agentes de cambio.

## OBJETIVO GENERAL

Generar conciencia ambiental en los estudiantes del tercer semestre de la LEAB (primera generación) de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, mediante diversas actividades, en el ciclo escolar 2023-2024, semestre non.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Que el estudiante identifique las acciones antropogénicas que causan los diversos tipos de contaminación.
2. Que el estudiante identifique los diversos tipos de contaminantes y el impacto de estos en el medio ambiente.
3. Diseñar y aplicar actividades para el estudiantado, en beneficio de la concienciación del cuidado del medio ambiente.
4. Generar una actitud de participación en el cuidado del ambiente.

### *Acciones*

- a) Diseñar y aplicar una serie de actividades encaminadas a la obtención del conocimiento conceptual del tema de contaminación ambiental.
- b) Organizar y realizar foros de educación ambiental con diversas actividades en las que los alumnos comprendan los efectos que está produciendo el cambio climático.

### *Meta*

Que el alumno sea consciente de sus acciones y del efecto de estas en el medio ambiente.

## *ACTIVIDADES ESPECÍFICAS REALIZADAS. SEMESTRE NON, AGOSTO 2023-ENERO 2024*

Agosto 2023-enero 2024. Actividades didácticas en el curso de Biodiversidad y Ecología:

- Diseño de modelos para explicar las dinámicas e interrelaciones de los ecosistemas.
- Presentaciones en PowerPoint para explicar los ciclos biogeoquímicos.
- Ilustraciones acerca de los efectos de calentamiento global.
- Lectura y análisis de algunas publicaciones y artículos sobre educación ambiental y conciencia ecológica.
- Visitar la página de la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO) con el fin de elaborar el álbum digital de la biodiversidad.
- Elaboración de un proyecto que atienda una problemática ambiental.

Enero de 2024. Gestión y organización del Foro de Educación Ambiental:

- Ponencia "Importancia de la educación ambiental en el estado de Guanajuato". Maestra María Isabel Ortiz Mantilla y Secretaría de Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial del Gobierno del Estado.
- Cine ambiental. Secretaría de Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial.
- Rally de actividades. Secretaría de Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial.
- Stand Aquadoku. Comisión Estatal del Agua.
- Taller "Disminuye tu huella hídrica". Licenciado Francisco Roque Rodríguez, Comisión Estatal del Agua.
- Charla/exposición sobre biodiversidad. Maestro José Carlos Bravo Torres, ENSOG.
- Ponencia "Ciencia, tecnología y conciencia ambiental: un camino trascendente hacia el 2050". Doctora Alma Hortencia Seratín Muñoz, Ingeniería Ambiental de la Universidad de Guanajuato.
- Ponencia "Economía circular como herramienta para encaminarnos a la sostenibilidad ambiental". Ingeniería Ambiental de la Universidad de Guanajuato, doctor Germán Cuevas Rodríguez.
- Conferencia/charla "Cambio climático". Doctor Javier Castellanos Ramos, Tecnológico Nacional de México.
- Conferencia "Planeación y ordenamiento territorial del estado de Guanajuato". Arquitecta Iliana Zuri Jiménez Villaseñor, del Instituto de Planeación y Estadística del Estado de Guanajuato.
- Plática/taller "Riesgos sobre los incendios forestales" y "Riesgos y cuidados al practicar senderismo". Honorable Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Guanajuato, A. C.
- Ponencia "Educación ambiental en educación secundaria". Licenciada Emma Jazmín Silva Cuéllar, Escuela Secundaria de Talentos de Irapuato, Guanajuato.
- Conversatorio sobre los ODS. Ángela Camacho, maestra Ma. de los Ángeles Arévalo Constantino. Coordinación LEABES. Participantes: doctor Javier Castellanos Ramos, Tecnológico Nacional de México; maestra Emma Jazmín Silva Cuéllar, Escuela Secundaria de Talentos de Irapuato; Evangelina Robles, estudiante de la LEABES; doctor Loreto Ortiz Arredondo, profesor de la LEABES, ENSOG, y doctora Claudia Ivette Morales Mayo, responsable del Departamento de Promoción y Prevención de la Salud de la ENSOG.

Abril de 2024. Asistencia del grupo a las conferencias del ciclo "Construyendo el desarrollo sostenible".

## RESULTADOS

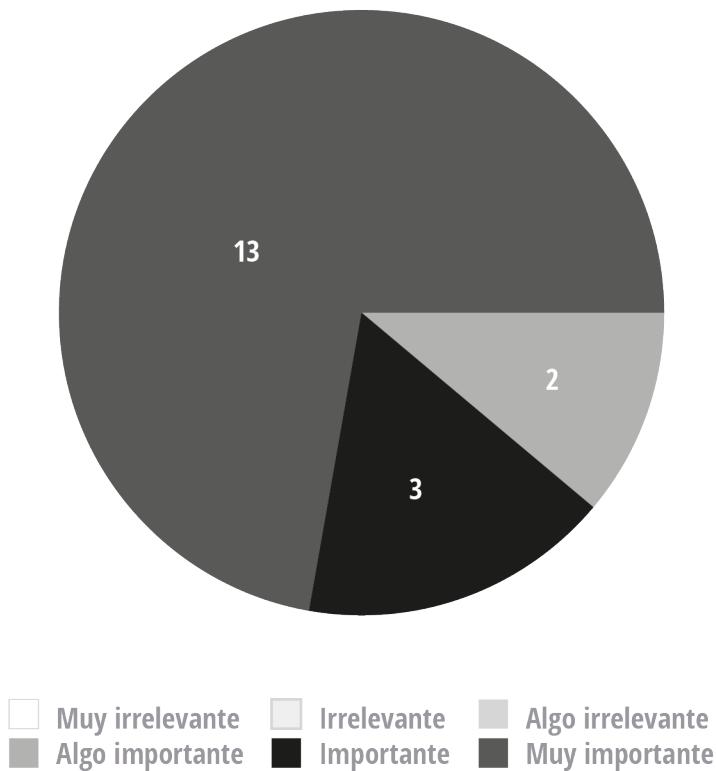
Una vez aplicadas las diversas actividades orientadas a lograr el objetivo de generar conciencia ambiental en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, se aplicó un cuestionario basado en el modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 2011; Fishbein y Ajzen, 2010). Dicho instrumento, estructurado en una escala tipo Likert, tuvo como finalidad valorar la percepción de los estudiantes respecto al nivel de conciencia ambiental adquirido tras la implementación de las actividades, así como medir su actitud frente a la propia conducta; enseguida se procedió a la recopilación y análisis de la información obtenida.

Se utilizó la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) (Ajzen, 1991), que es una de las más recurrentes para predecir una gran variedad de conductas, según McEachan, Conner, Taylor y Lawton (2011), por su capacidad explicativa en comportamientos.

Para el análisis de resultados, se hizo uso de la propuesta de Ajzen (1991) acerca de que las personas actúan a partir del conocimiento que tienen de una situación, consideran las consecuencias probables de sus conductas antes de actuar y utilizan dicha información para conformar la intención de realizar una conducta específica.

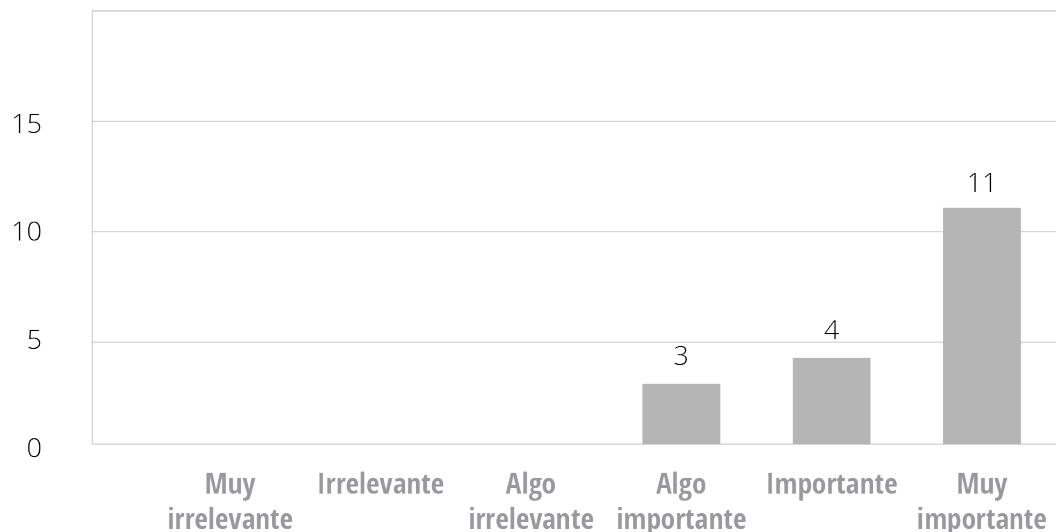
El instrumento se aplicó a 18 estudiantes. Se enunciarán las ponderaciones por cada respuesta y el análisis de ellas. A continuación, se presentan los resultados correspondientes.

1. Qué importancia le das al cuidado del medio ambiente...



13 estudiantes reconocen la gran importancia del cuidado del ambiente. A dos les parece algo importante, lo cual puede interpretarse como poco desarrollo de conciencia ecológica. De acuerdo con la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), para cuidar el medio ambiente se necesita valorarlo, amarlo y ser consciente de lo que significa contaminar de manera inmediata, a corto, mediano y largo plazo. Esto se traduce en una conducta: no tirar basura, ahorrar agua, no contaminar el aire, los animales, las plantas, etcétera. Por lo tanto, estamos ante una actitud que tiene tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual.

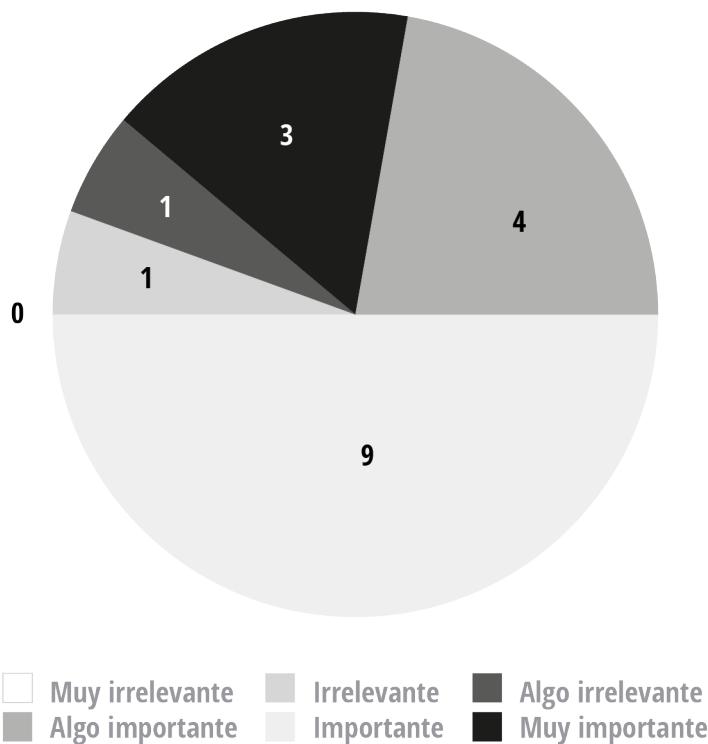
**2. Las conductas de agresión hacia el medio ambiente, las considero...**



En general, 15 estudiantes valoran las acciones que agreden el medio ambiente como *muy importantes* e *importantes*. Aunque, por otro lado, a tres estudiantes les siguen pareciendo *algo importante*. En consecuencia, considero que se debe desarrollar más en ellos la conciencia ecológica que les pueda permitir una actitud positiva en beneficio del medio ambiente.

El plan de estudios 2022 se sustenta en el constructivismo pedagógico, en el que debemos motivar constantemente a los estudiantes para el logro en ellos del pensamiento crítico y un interés por descubrir cosas nuevas. La puesta en práctica de programas focalizados y el desarrollo de aprendizajes basados en proyectos u otras modalidades movilizarán en ellos el interés y la curiosidad por descubrir y acercarse a las soluciones de problemas reales siendo parte activa de la solución.

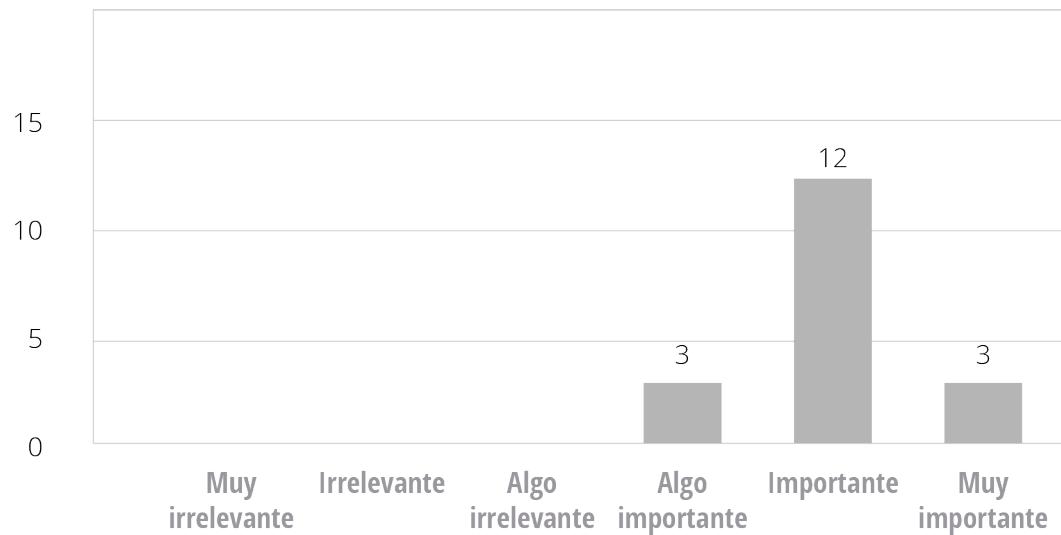
3. Considero que las acciones que implementa el gobierno u otros organismos municipales, estatales, nacionales e internacionales son...



Respecto a las acciones que realizan las instituciones gubernamentales y no gubernamentales en materia de cuidado del ambiente, la mitad de los alumnos las consideran *importantes* y la otra mitad *irrelevantes*. Los estudiantes están informados de que para el gobierno federal el medio ambiente no es una prioridad, de acuerdo con un artículo en que se hace una revisión de la cuenta pública y los presupuestos de egresos de la federación, en el que se muestra que la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) –que tiene como propósito construir políticas para proteger el medio ambiente– tuvo recortes del año 2018 al año 2021 de 28.07 por ciento. Al igual que se observa en el Plan Nacional de Desarrollo, en el que básicamente hay dos o tres puntos en los que se habla de desarrollo sostenible. Es una situación inconcebible porque México es un país megadiverso, en palabras de Erika Ornela (2022), especialista en derecho ambiental que labora en la Universidad La Salle.

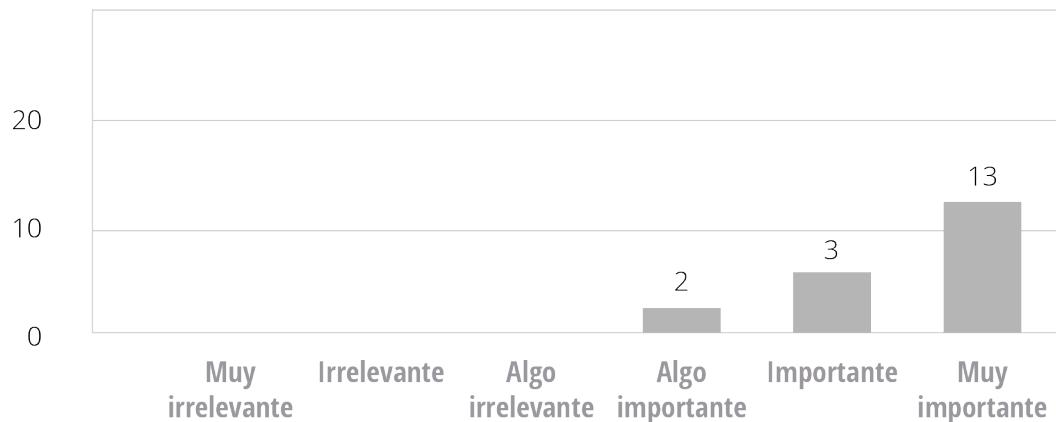
No obstante, la Secretaría de Educación de Guanajuato tuvo a bien organizar a las instituciones de educación superior en torno a un proyecto de responsabilidad social, que la ENSOG desarrolla. Es aquí donde estaremos trabajando de la mano en el cuidado del ambiente.

**4. Mis conocimientos y capacidades al identificar problemas ambientales locales y/o globales, las considero...**



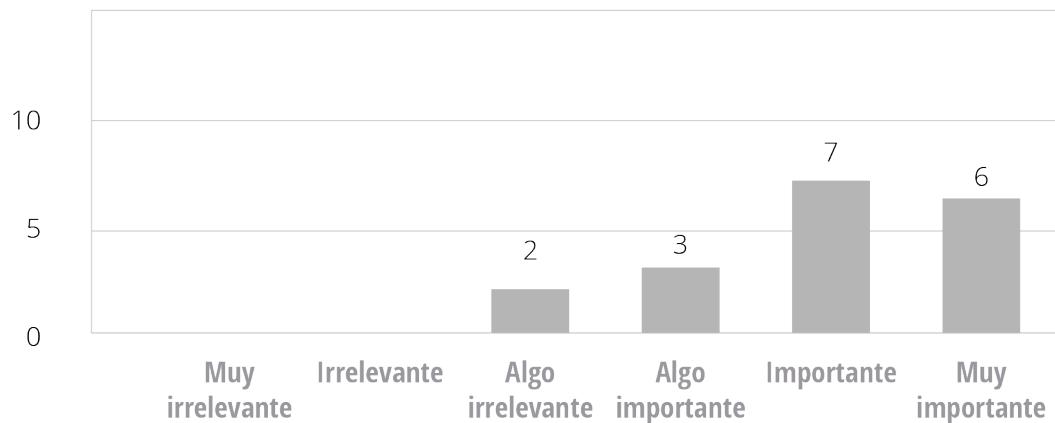
Los estudiantes consideran que tienen las capacidades para identificar problemas ambientales. Es importante tomarlas en cuenta, sobre todo para la promoción de actividades que mitiguen o atiendan los problemas ambientales; además, podrían ser enfocadas a sus comunidades porque a partir del arraigo a su medio pueden determinar las mejores expectativas de cuidado responsable y de aprecio hacia los recursos naturales. Es así porque, según Ajzer (1991), los comportamientos están ligados a los ideales basados en la responsabilidad y a quienes buscan de modo consciente proteger, cuidar, preservar y minimizar los impactos y simpatizan más por el bienestar de los ecosistemas del lugar de origen.

5. La información que se me ha brindado en los cursos de la Licenciatura en la ENSOG sobre acciones que contribuyen a la resolución de las diferentes problemáticas medioambientales, la considero...



Es satisfactorio poder apreciar que el 88 por ciento de los estudiantes refiere que la información recibida en la ENSOG, en el curso de Biodiversidad y Ecología, puede ayudarlos a atender problemáticas ambientales. Así, entendemos que estos estudiantes ya cuentan con una formación ambientalista, que puede definirse como el proceso interdisciplinario para la formación de ciudadanos conscientes e informados acerca del ambiente en su totalidad, en su aspecto natural y modificado, con capacidad para asumir el compromiso y participar en la solución de problemas, tomar decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental, de acuerdo con Ajzer (1991).

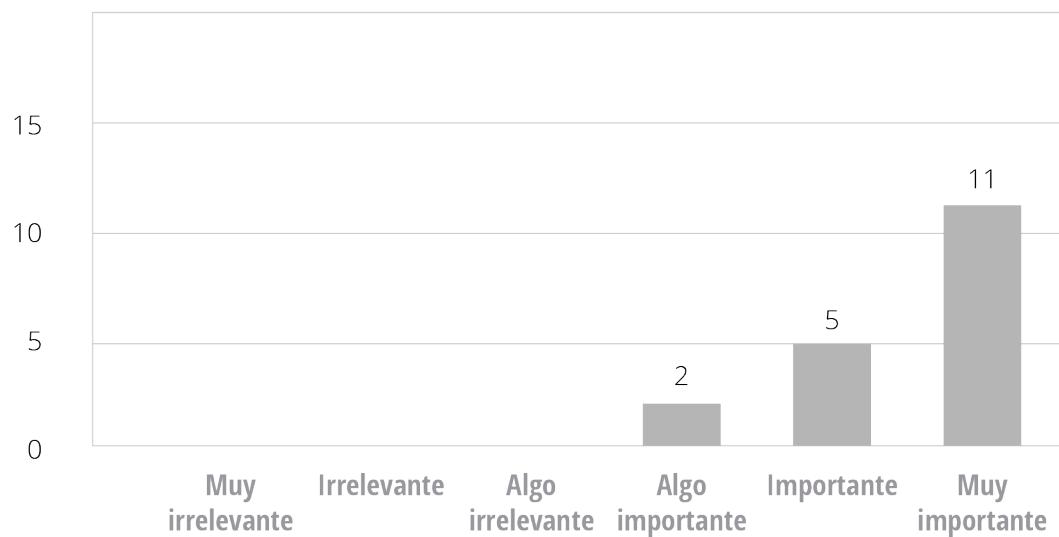
6. Mi participación en algunas campañas de Educación Ambiental, ha sido...



El 72 por ciento de los estudiantes percibe como importante la participación en campañas ambientales; mientras el 28 por ciento no la considera irrelevante. Por lo tanto, es importante la implementación de más campañas y, sobre todo, que ellos participen en la organización y realización de estas.

La falta de profesionales con una adecuada formación y preparación teórica, pedagógica, metodológica y didáctica es un obstáculo medular que se manifiesta en este tipo de actividades. Por ello, es importante formarse desde ahora. Además, como argumenta Ajzer (1991), aprender a convivir con la naturaleza es lo que motiva a querer cada día más el lugar donde habitamos, pues cuando se cuida nuestra fauna, nuestra flora y medio ambiente, el hábitat se vuelve más amigo de nosotros y nos protege más. En este orden de ideas, es imponderable hacer la invitación a nuestros estudiantes a que se involucren en acciones a favor del cuidado de nuestro medio ambiente porque este también nos brinda desarrollo económico.

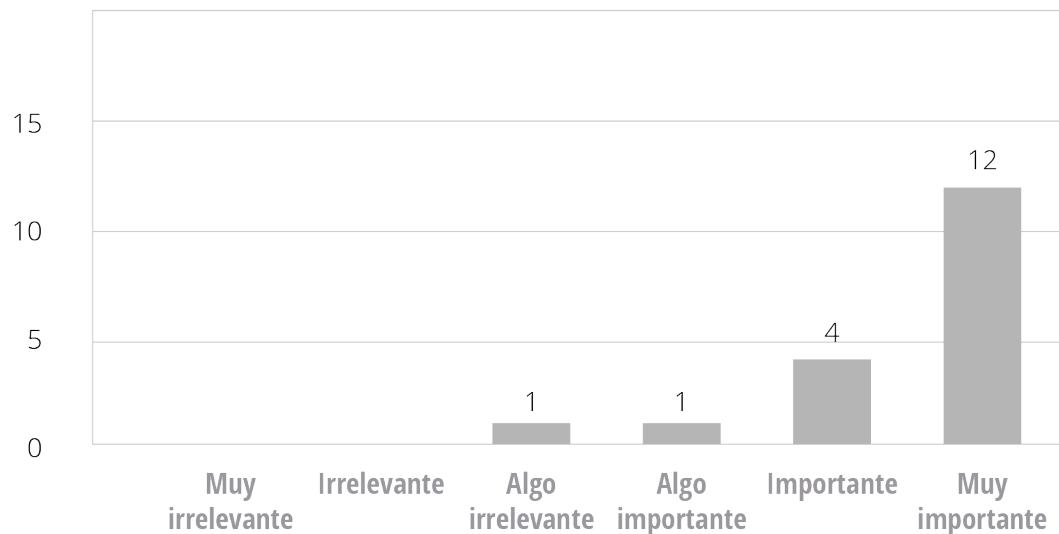
#### 7. Los conocimientos obtenidos en la ENSOG sobre asuntos medioambientales, son...



Los estudiantes valoran como *importantes* los conocimientos brindados por la ENSOG mediante las acciones implementadas. Esta valoración nos incentiva a seguir implementando más y variadas acciones en torno a asuntos ambientales que den lugar al fortalecimiento de la conciencia ecológica.

Además, la educación ambiental contribuye a renovar y hacer más dinámico, flexible, creativo y activo el proceso docente educativo, sin que cada asignatura y actividad pierda su objeto de estudio y funciones instructivas y educativas, a la vez que ayuda a prever y a solucionar el problema ecológico, considerado como el segundo en importancia a nivel global.

### 8. Mis actitudes positivas que tengo hacia el medio ambiente, las considero...

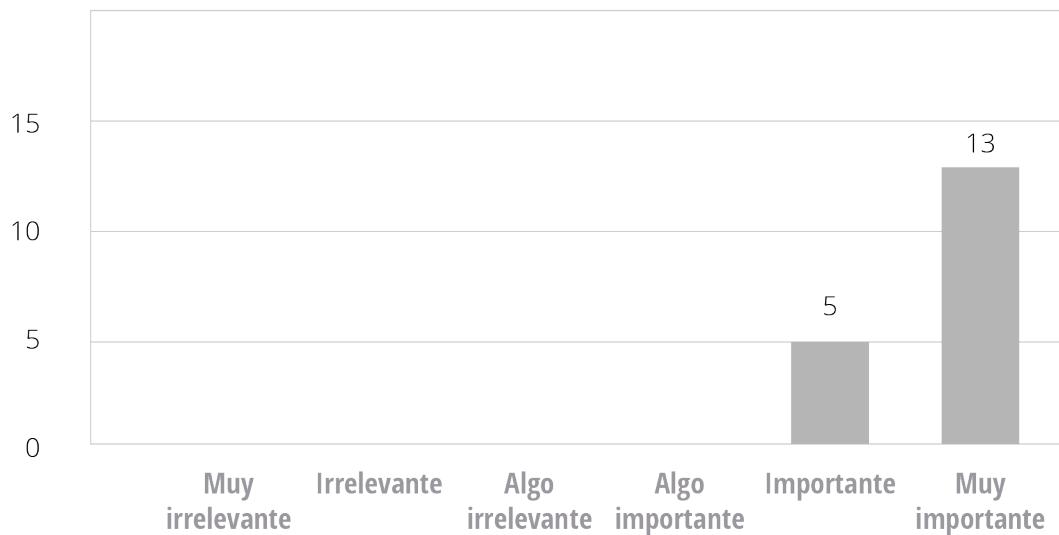


Las actitudes positivas suscitadas con las actividades implementadas lograron que el 88 por ciento de los estudiantes las valoren como *importantes*. Si embargo, no hay evidencia de una formación de actitudes favorables y proactivas que los lleven a adoptar conductas ecológicas. No obstante, los conocimientos proporcionados en la educación ambiental formal recibida sí inciden en las conductas de reciclaje, reutilización y reducción en el consumo. En concordancia con la TCP, lo que más influye es la participación en el cuidado y la promoción de la conciencia en las personas acerca de la conservación de la naturaleza, lo que nos lleva directamente a la materialización de tal conciencia en acciones colectivas. La utilización consciente y la motivación de la comunidad y la familia se pueden convertir en acciones adecuadas con el ambiente.

De acuerdo con Ajzer (1991), existe una relación toral entre las acciones de la comunidad en pro del medio ambiente y la convicción de la importancia del cuidado de este, que es de gran relevancia para las futuras generaciones. Esto se explica por la interrelación entre el pensamiento común acerca de la preservación de los recursos naturales y la consideración de que estos son limitados y necesarios para las futuras generaciones.

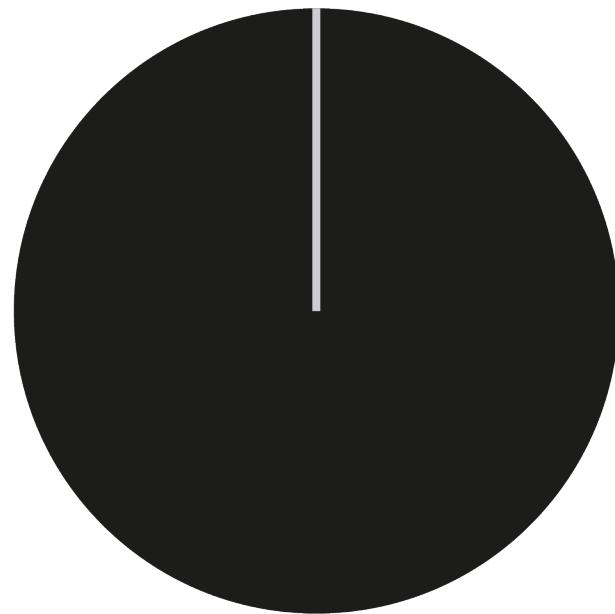
Tal consideración implica que desde las comunidades educativas se desarrolle acciones que reduzcan el impacto ambiental a partir de prácticas adecuadas. El manejo actual de los recursos naturales cobra importancia para el futuro y, por lo tanto, para las futuras generaciones.

**9. Consideras que la formación docente en educación ambiental es...**



Todos los estudiantes (100 por ciento) reconocen la importancia de la formación docente, de aprovechar la coyuntura para el fortalecimiento de la formación docente en educación ambiental. Chrobak *et al.* (2006) apuntan a que la escasa preparación de los maestros sobre las maneras de alcanzar los objetivos de la educación ambiental es la causa de concepciones pobres sobre el medio ambiente. En este sentido, Coronado e Illanes (cit. en Rivera *et al.*, 2016) señalan la falta de competencias para la educación ambiental como uno de los principales factores para no realizarla. Como ya se mencionó anteriormente, en la LEAB solo se imparten dos cursos que ayudan a la formación docente en educación ambiental. Por lo tanto, se sugiere que se implementen temas transversales con los otros cursos para abonar más esta formación.

**10. Consideras importante que el docente de Biología promueva la educación ambiental...**



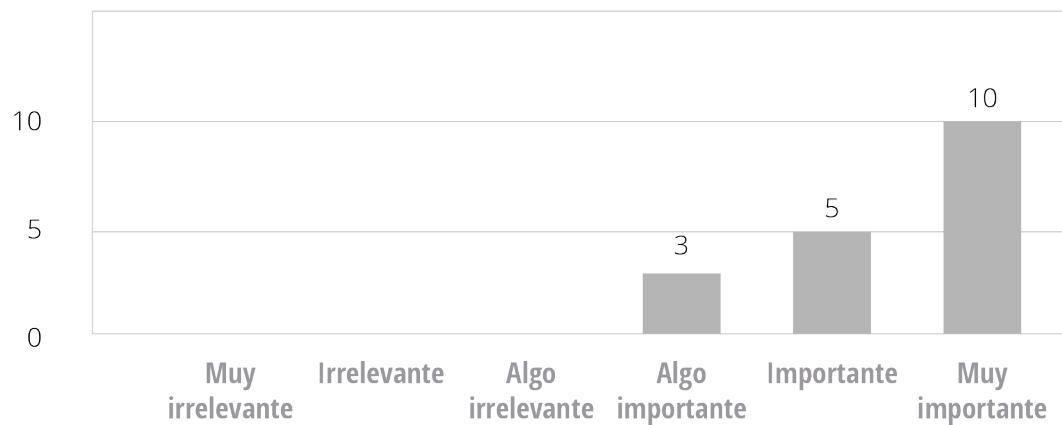
<input type="checkbox"/>	Muy irrelevante	<input type="checkbox"/>	Irrelevante	<input type="checkbox"/>	Algo irrelevante
<input checked="" type="checkbox"/>	Algo importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Muy importante

Destaca que el 100 por ciento de los docentes en formación de Biología se perciben como promotores ambientales. Por esta razón, es tarea de la ENSOG proporcionarles las herramientas necesarias para que llevar adelante tal formación. Si bien la educación ambiental parece estar integrada en el sistema educativo, se cuestiona la capacidad de esta para transmitir valores ambientales a los escolares y la implicación real de los docentes. Jiménez-Aleixandre y López (2004) encontraron en un alto porcentaje de los maestros una tendencia a la no integración o a la integración parcial de actividades de educación ambiental, las que, además, son influidas por posiciones personales. Ahí radica la importancia de formar a los futuros docentes de biología con información basta, y que sea comprendida, consolidada y aplicada con los alumnos de secundaria, para comenzar su formación consciente y crítica.

Acerca de las concepciones de los docentes sobre la educación ambiental, De Olivera *et al.* (2007) señalan que, para cierta cantidad de maestros, el ambiente es un sinónimo de naturaleza, de espacio donde habitan los seres vivos externo a los seres humanos. Este tipo de concepciones es contrario a programas de educación ambiental que pretenden abundar en una formación consciente y crítica, así como a la modificación de las ideas relativas al papel del hombre en el medio.

En otras investigaciones se halló en los maestros en formación un pensamiento naturalista caracterizado por visiones consolidadas de los conceptos de ambiente y naturaleza como homólogos e integrados por ecosistemas y factores bióticos y abióticos, sin considerar aspectos sociales, culturales y económicos que también integran el medio (Cuellar y Méndez, 2006; De Olivera *et al.*, 2007; Moreno, 2006).

**11. Consideras que tus saberes sobre las causas que originan los problemas ambientales, son...**



A pesar de que 15 estudiantes manifiestan que son *importantes* sus saberes sobre problemas medioambientales, tres estudiantes los consideran *algo importante*. Por ello, hay que reforzarlos mediante actividades que tengan este propósito. En concordancia con la TCP, sus decisiones y acciones son voluntarias y dependen, en última instancia, de sus intenciones.

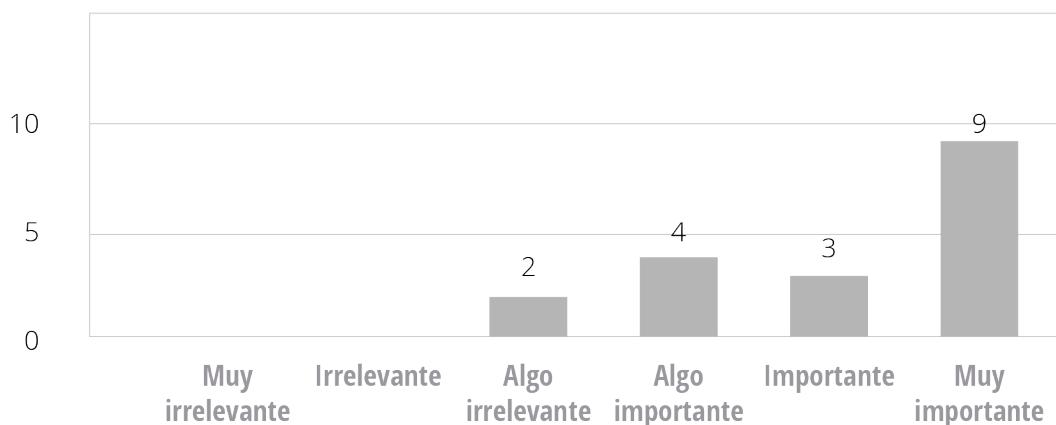
Por otro lado, la base cognitiva de las actitudes de los estudiantes, así como de la percepción de control y norma subjetiva, se encuentra en sus creencias. De acuerdo con estos resultados, como lo señala Ajzen (2011), cobra importancia la configuración de un marco conceptual (conocimientos y saberes) desde el cual sea posible aproximarse a la predicción de la conducta con base en las intenciones de los estudiantes y los factores que anteceden su toma de decisiones en el contexto estudiantil. Por ello, es primordial generar y construir conocimientos que permitan a los futuros docentes de biología realizar acciones informadas.

Un área de oportunidad que debe subsanarse estriba en que los estudiantes, con sus acciones, vean que son relevantes para el cuidado del medio ambiente. Por ello, es trascendental orientarlos acerca de las tareas más necesarias para el logro de un cambio de conciencia. Con base en la TCP, queda claro que, para todos ellos, la conciencia ambiental comprende no solo conocimientos

relacionados con el ambiente, la economía y la sociedad, sino principalmente aprendizaje de habilidades, valores, actitudes que posibiliten la adopción de estilos de vida y comportamientos que armonicen las dimensiones económicas, sociales y ambientales que contribuyan al bienestar de la sociedad.

Sin embargo, a pesar que desde aproximadamente 1960 se oyeron las alarmas crecientes sobre el deterioro ambiental, el impacto de este en los ecosistemas y en los humanos, aún no son visibles los efectos de las diferentes medidas tomadas por organismos internacionales, nacionales y locales para abordar la problemática ambiental. Aún no se ha logrado el equilibrio entre el ambiente y el modelo económico actual, caracterizado por una abrumante cultura de consumismo y la presencia dominante de grandes monopolios.

### 13. Considero que el desarrollo de mi conciencia ambiental, es...



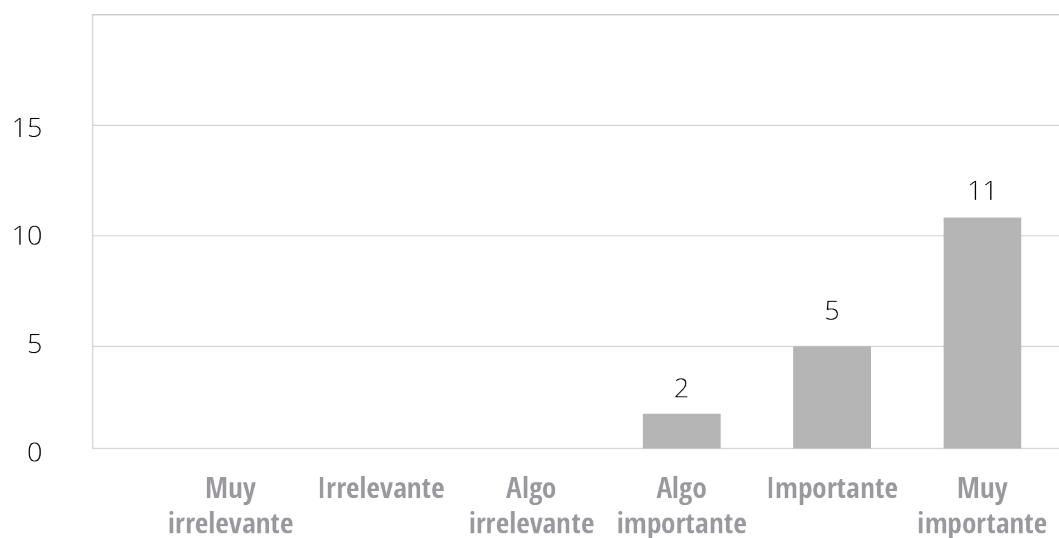
El 67 por ciento de los estudiantes considera *importante* la conciencia ambiental, mientras para el 33 por ciento es *irrelevante*. Con ello, denotamos un reconocimiento de la conciencia ambiental; saben que está en ellos en alguna medida. Esto es un gran avance, aunque también, por ese 33 por ciento, resulta un llamado de atención, sobre todo a que en este ítem nos faltó ser más precisos, ya que no tomamos en cuenta que la conciencia ambiental, según Jiménez y Lafuente (2010), comprende cuatro dimensiones:

1. Dimensión afectiva, que se refiere a los sentimientos de inquietud frente a la situación del ambiente. En esta dimensión se distinguen cuatro tipos de indicadores: la gravedad del medio ambiente, la preocupación personal respecto a la crisis ambiental, la priorización de los desafíos ambientales y la adhesión de valores ambientales.

2. Dimensión cognitiva, que se relaciona con el nivel de conocimiento general acerca de la problemática ambiental. Esta dimensión comprende tres indicadores: el alcance de la información general sobre la degradación ambiental, el conocimiento especializado en temas ambientales y el conocimiento sobre políticas ambientales.

3. Dimensión conativa, que se refiere a la disposición a actuar de manera personal con base en criterios ecológicos, e incluso aceptar algunas disposiciones gubernamentales. Esta dimensión abarca tres indicadores: la percepción de la acción individual, la voluntad para ejecutar conductas ambientales y la disposición para aceptar los costos asociados a políticas ambientales. Esta dimensión es activa y comprende la faceta individual y la colectiva, incluyendo tanto los comportamientos ambientales en la iniciativa privada como las acciones públicas para la recuperación de los ecosistemas.

**14. La contribución que ha hecho la ENSOG en el desarrollo de la conciencia ambiental dentro de mi formación como futuro docente de Biología, es...**



La contribución de la ENSOG al desarrollo y la creación de una conciencia ambiental en los estudiantes es valorada en un 88 por ciento como *importante*. Por ello, se sugiere seguir implementando acciones ambientales y proyectos que la consoliden, así como incentivar la compra de productos verdes y la reducción del uso de recursos. También se recomienda que los estudiantes tengan una primera experiencia con estas prácticas dentro de la escuela; por ejemplo, implementar programas de ahorro de agua y energía y campañas informadas sobre atributos “verdes” de un producto y el beneficio ecológico de este, de productos amigables con el ambiente en la escuela.

Según la TCP, en consecuencia, con fundamento en el resultado de una ponderación alta de parte de los estudiantes de las acciones respecto a la conciencia ambiental, se espera que esta haga que los estudiantes adopten comportamientos públicos para la protección del ambiente, que sean individualmente respetuosos con el entorno ecológico, muestren predisposición para cuidar su ambiente, identifiquen y establezcan relaciones de causalidad de

los principales problemas ecológicos y tengan valores y sentimientos propios a favor de la conservación de su entorno. Por lo tanto, es fundamental promover la conciencia ambiental para fomentar el amor y el respeto a nuestro planeta e impulsar la participación activa en iniciativas de restauración ambiental.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación hacen patente que los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología de la ENSOG tienen una actitud favorable hacia la educación ambiental y reconocen la importancia de esta como futuros docentes. No obstante, esta valoración positiva no siempre se traduce en comportamientos sostenibles concretos. Esta aparente contradicción puede explicarse desde la teoría de la conducta planeada (TCP) propuesta por Ajzen (1991), que sostiene que la intención de realizar una conducta depende de tres factores clave: las actitudes hacia el comportamiento, las normas subjetivas y el control conductual percibido.

En primer lugar, aunque las actitudes de los estudiantes respecto a la protección del medio ambiente son en mayor proporción positivas, muchos de ellos carecen de experiencias formativas que refuerzen un compromiso emocional y conductual más profundo con la sostenibilidad. Esta falta de vivencias significativas limita la internalización de valores ecológicos duraderos.

En segundo lugar, las normas subjetivas, es decir, la percepción de aprobación o desaprobación social de ciertas conductas, aparecen como un elemento débil. A pesar de que algunos docentes y cursos promueven el cuidado ambiental, no existe una cultura institucional sólida que refuerce constantemente estas expectativas. Esta inexistencia podría explicar por qué los estudiantes no perciben una presión social suficientemente fuerte como para adoptar conductas ecológicas sistemáticas.

Por último, otro factor crítico es el control conductual percibido. Diversos estudiantes expresaron que afrontan obstáculos como falta de tiempo, de recursos o de apoyo institucional para implementar prácticas sostenibles. Según Ajzen (1991), cuando los individuos perciben un bajo nivel de control sobre su comportamiento, disminuye la probabilidad de que sus intenciones se traduzcan en acciones reales, incluso si sus actitudes son positivas.

Así, el análisis desde la TCP permite comprender por qué la conciencia ambiental de los estudiantes, aunque incipiente y prometedora, aún no se ha consolidado en acciones sostenidas. Se requiere, por lo tanto, una formación docente que fortalezca no solo las actitudes ecológicas, sino también las percepciones de control y las normas colectivas que rodean estas conductas.

Esta investigación tiene varias limitantes que deben tomarse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, es una investigación localizada en una sola institución (ENSOG), lo que restringe la generalización de los hallazgos. Cada contexto educativo tiene normas sociales distintas, y la TCP reconoce que las normas subjetivas pueden variar de modo significativo entre comunidades (Ajzen, 1991).

En segundo lugar, aunque se empleó un enfoque mixto, los instrumentos utilizados no fueron diseñados específicamente para la evaluación precisa de los tres constructos centrales de la TCP. Esto fue una limitante para ponderar cuantitativamente las relaciones entre actitudes, normas, control percibido e intención conductual, ponderación que habría enriquecido el análisis.

Por otro lado, la duración limitada del estudio impidió la observación de los cambios longitudinales en las intenciones o comportamientos de los estudiantes. Dado que, según Ajzen (2006), la formación de intenciones y la consolidación de esta en hábitos conductuales requieren tiempo y refuerzo continuo, un seguimiento prolongado permitiría captar de mejor manera los efectos de la formación ambiental en el mediano y largo plazo.

Con base en los resultados y el marco teórico de la TCP, se distinguen varias líneas de acción para el fortalecimiento de la conciencia ambiental en la formación de futuros docentes, las que a continuación se exponen.

1. Diseño de experiencias formativas basadas en la TCP. Se recomienda integrar actividades curriculares que refuerzen la intención conductual, tales como proyectos comunitarios con efectos en el medio ambiente o prácticas pedagógicas en entornos naturales. Estas experiencias podrían fortalecer las actitudes y aumentar el control conductual percibido (Fishbein y Ajzen, 2010).
2. Promoción de normas colectivas proambientales. La creación de una cultura institucional que valore y visibilice el compromiso ambiental, mediante el reconocimiento de buenas prácticas, la organización de campañas o la participación en redes ecológicas, podría fortalecer las normas subjetivas y generar presión social positiva hacia comportamientos sostenibles.
3. Ampliación y diversificación del estudio. La replicación de esta investigación en diferentes escuelas normales, tanto urbanas como rurales, daría pie a la comparación de las maneras en que influyen los distintos contextos socioculturales en las intenciones de conducta ambiental, lo que enriquecería el análisis y ajustaría de mejor modo las estrategias formativas.

4. Evaluaciones longitudinales. Se sugiere hacer estudios que sigan a los estudiantes durante toda su trayectoria formativa a fin de observar la manera en que evolucionan sus creencias, percepciones y comportamientos ambientales, y determinar los momentos críticos de la intervención educativa.

5. Uso de instrumentos validados. Por último, para futuras investigaciones, se recomienda el empleo de escalas adaptadas del modelo de Ajzen, como lo es el cuestionario de intención conductual, lo que posibilitaría la obtención de datos más precisos acerca de la relación entre los componentes de la TCP y su efecto en la conducta ambiental.

## CONCLUSIONES

La teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980), así como su posterior desarrollo y evolución a la teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1991), parte del supuesto de que las personas son seres racionales que utilizan la información disponible para llegar a una decisión conductual. Según este modelo, las acciones de los estudiantes durante su etapa de formación las llevan a cabo en función de la intención de realizarlas. Tal intención está determinada por la actitud hacia la conducta, por la norma subjetiva y por la percepción de control. La combinación de estas variables origina la formación de la intención de realizar un comportamiento y, por lo tanto, dichas acciones. De esta manera, se podría comprender mejor, incluso predecir, algunos comportamientos de los estudiantes basados en sus actitudes e intenciones.

Las diferentes actividades expuestas en este artículo permitieron a los estudiantes obtener un conocimiento más completo y duradero sobre los temas abordados en el Foro de Educación Ambiental y en el Foro de Sostenibilidad. Con ello, se logró que los estudiantes se sientan más parte de los problemas ambientales y, sobre todo, de sus soluciones.

En cuanto a la realización de las actividades, sobre todo en el conversatorio, fue interesante escuchar los puntos de vista de los participantes sobre las concepciones de cada uno acerca de la *Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Esta escucha hizo posible un punto de partida para que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de conocer distintas posturas desde la diversidad de personas que participaron, pero que convergen y apuestan por el accionar de manera consciente y perseverante para la mitigación del calentamiento global.

Retomando los argumentos de Rodrigo Medellín (2022), investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), acerca de todos los desafíos ambientales que México tiene por delante, hay uno que es vital para impulsar los demás: disminuir la apatía de los ciudadanos con respecto de la crítica situación del medio ambiente, en especial de aquellos que viven en las ciudades.

Hoy, la naturaleza parece decir ¡basta! Basta de la depredación que los seres humanos –unos más, otros menos– ocasionamos con nuestros hábitos de vida, que causó en 2024 una brutal sequía, incendios forestales de grandes proporciones, lluvias atípicas e inundaciones, entre otras muestras de su poder.

Si seguimos haciendo caso omiso a estos reclamos de la naturaleza, acabaremos en un total desastre y/o colapso ambiental, que pondrá en riesgo a la humanidad. Pudiera parecer extremoso, pero es nuestra realidad. De ahí la relevancia de la educación ambiental y la conciencia ambiental, que nos ayuda, esta última, a darnos cuenta de que cada acción que realizamos en nuestra vida cotidiana tiene una repercusión en el medio ambiente; por ejemplo, el medio de transporte que elegimos para desplazarnos, el uso de productos plásticos, la fuente de energía que consumimos.

Por estas razones, es necesario promover la conciencia ecológica desde el ámbito escolar, en especial en la formación docente, mediante actividades que sensibilicen sobre las consecuencias ambientales de nuestros actos cotidianos. La educación y la conciencia ambientales son fundamentales para comprender que nuestras decisiones y acciones diarias tienen un impacto directo en el entorno.

Se recomienda poner en práctica actividades institucionales como la clasificación de residuos sólidos para disponerlos en los contenedores que les corresponden, la reutilización de materiales y las visitas a parques naturales para observar a los animales en su hábitat. Todo ello ayudaría a entender por qué es esencial proteger los recursos naturales, despertaría la conciencia ambiental desde la vivencia y daría lugar a generaciones más respetuosas con la naturaleza y su entorno.

En cuanto a la incentivación de la compra de productos verdes y la reducción del uso de recursos, se sugiere que los estudiantes tengan una

primera experiencia con estas prácticas dentro de su escuela. Por ejemplo, se podrían implementar programas de ahorro de agua y energía y de venta informada (atributos “verdes” del producto y su beneficio ecológico) de productos amigables con el ambiente en la escuela.

Respecto a los cursos que incluyen temas de educación ambiental, se propone no solo que se apoye a los jóvenes con conocimientos acerca del deterioro ambiental y los beneficios de ciertas acciones, sino que también se utilicen recursos didácticos que los ayuden a reflexionar sobre su huella ecológica y las implicaciones de sus acciones en la sustentabilidad de su comunidad.

En vista de la influencia significativa de una experiencia previa respecto a una conducta, también se recomienda que trabajemos a la par con responsabilidad social en el cuidado del ambiente de nuestra institución. Se podrían intercambiar productos reciclables con otras escuelas normales y buscar la forma de acceder a premios (como los otorgados por FEMSA, aunque desconocemos si aún siguen vigentes). Por supuesto, hay que evitar que el uso de incentivos condicione la conducta; estos deben emplearse solo para inducirla en un principio, de tal forma que se vuelva un hábito reforzado por conocimientos, actitudes, habilidades y valores (Campos y Pasquali, 2010).

No cabe duda de que con esta investigación se prueba que la educación ambiental es un detonante de la conciencia ambiental, cuya finalidad es que se entienda que la naturaleza compleja del medio ambiente es resultado de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales. Por ello, la educación ambiental concierne a toda la sociedad y debe dirigirse a todos los miembros que la integramos; al mismo tiempo, debe ser permanente y estar abierta a todos. Así, conviene establecerla en todos los niveles educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1963). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación*. Houghton Mifflin Company.
- Chrobak, M., Prieto, T., Prieto, M., Gaido, M., y Rotella, A. (2006). La escasa preparación de los maestros sobre cómo llevar a cabo los objetivos de la educación ambiental como causa de concepciones limitadas sobre el medio ambiente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-12. <http://redie.uabc.mx/>
- Cuéllar, F., y Méndez, P. (2006). Concepciones sobre educación ambiental de docentes de programas de licenciatura en educación ambiental o afines. Hallazgos. *Revista de Investigaciones*, 3(6), 183-204. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.11>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., y López, R. (2004). ¿Hace el profesorado verdaderamente educación ambiental cuando cree que la hace? Análisis de algunas claves para responder esta cuestión. *Innovación Educativa* (14), 149-170. <http://hdl.handle.net/11162/67396>
- Jiménez, M., y Lafuente, R. (2010). Definición y medición de la conciencia ambiental. *Revista Internacional de Sociología*, 68(3), 731-755. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.11.03>
- Olivera, M., Obara, L., y Rodríguez, M. (2007). *Concepciones de los docentes sobre la educación ambiental*. Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU México (Organización de las Naciones Unidas México). (2021, septiembre 13). México cumple con el 70.4 de los ODS. <https://mexico.un.org/es/155256-m%C3%A9xico-cumple-con-704-en-los-ods>
- Rivera, M., Calderón, R., Salazar, M., y Sepúlveda, J. (2016). La falta de competencias para hacer educación ambiental como uno de los principales factores para no realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 123-145. <http://www.comie.org.mx/revista/>

# TEJIENDO SABERES: CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES A PARTIR DE SU HISTORIA Y ENTORNO

## WEAVING KNOWLEDGE: HOW TEACHERS LEARN FROM THEIR HISTORY AND ENVIRONMENT

Héctor Castro Mosqueda<sup>1</sup>

Ma. del Carmen Victoria Araiza Segoviano<sup>2</sup>

Tania Gabriela Ramírez Figueroa<sup>3</sup>

José Luis Samaguey Rentería<sup>4</sup>

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

2

Investigaciones



### RESUMEN

Este estudio cualitativo explora la manera en que los docentes de inglés como lengua extranjera construyen su aprendizaje profesional a partir de experiencias personales, sociales y emocionales. Con fundamento en marcos teóricos actuales sobre aprendizaje docente (Borg, 2015; Golombok y Doran, 2014), se analiza cómo estas dimensiones interactúan con conocimientos pedagógicos formales para configurar prácticas educativas situadas. Mediante entrevistas, narrativas, observación y diarios reflexivos, se analizan dos dimensiones principales: los agentes externos que influyen en el aprendizaje y las teorías personales que los docentes elaboran. Los hallazgos muestran que las experiencias previas con docentes, familiares y contextos laborales modelan sus creencias, decisiones pedagógicas y formas de conocer. Además, se identifican procesos de reflexión y construcción de sentido que permiten a los docentes integrar teoría, experiencia y contexto para desarrollar marcos pedagógicos propios. Estos resultados dialogan con investigaciones sobre aprendizaje transformativo (Mezirow, 2000) y agencia docente (Tao y Gao, 2021), destacando la necesidad de enfoques no lineales en la formación docente. La formación docente de lenguas extranjeras debe reconocer el valor del conocimiento experiencial y la agencia docente como componentes esenciales del desarrollo profesional.

**Palabras clave:** conocimiento profesional, formación de profesores, práctica pedagógica, agencia docente, aprendizaje experiencial.

### ABSTRACT

This qualitative study explores how English as a Foreign Language (EFL) teachers construct their professional learning through personal, social, and emotional experiences. Grounded in current theoretical frameworks on teacher learning (Borg, 2015; Golombok & Doran, 2014), the study examines how these dimensions interact with formal pedagogical knowledge to shape situated educational practices. Using interviews, narratives, observations, and reflective journals, two main themes are analyzed: external agents influencing learning and the personal theories teachers develop. Findings reveal that prior experiences with teachers, family, and work environments shape their pedagogical beliefs, classroom decisions, and ways of knowing. Additionally, reflective processes and meaning-making enable teachers to integrate theory, experience, and context, developing their own pedagogical frameworks. These findings align with research on transformative learning (Mezirow, 2000) and teacher agency (Tao & Gao, 2021), underscoring the need for non-linear approaches in teacher education. Foreign language teacher training must recognize the value of experiential knowledge and teacher agency as essential components of professional development.

**Keywords:** professional knowledge, teacher education, pedagogical practice, teacher agency, experiential learning.

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [h.castromosqueda@ensog.edu.mx](mailto:h.castromosqueda@ensog.edu.mx)

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [mcv.araizasegoviano@ensog.edu.mx](mailto:mcv.araizasegoviano@ensog.edu.mx)

<sup>3</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [tg.ramirezfigueroa@ensog.edu.mx](mailto:tg.ramirezfigueroa@ensog.edu.mx)

<sup>4</sup> Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. [jl.samagueyrenteria@ensog.edu.mx](mailto:jl.samagueyrenteria@ensog.edu.mx)

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación, hecha en una universidad pública, explora la manera en que las experiencias personales, académicas y las creencias individuales de los docentes inciden en sus prácticas educativas y su percepción sobre la enseñanza. El enfoque se sustenta en investigaciones recientes que destacan la naturaleza compleja, contextual y no lineal del aprendizaje docente (Barkhuizen, 2021; Kubanyiova, 2015), que superan visiones tradicionales que privilegian la aplicación mecánica de teorías.

Aunque tradicionalmente los programas de formación docente han dado prioridad al conocimiento metodológico y pedagógico, con la expectativa de que será aplicado de forma directa en el aula, en este trabajo se sostiene que hay otros factores igualmente significativos. Se argumenta que los profesores son sujetos con una trayectoria personal y social que determina considerablemente sus decisiones pedagógicas y sus formas particulares de enseñanza. Esta perspectiva crítica se alinea con estudios que enfatizan la coconstrucción del conocimiento docente a través de la reflexión dialógica con su entorno (Johnson y Golombok, 2016).

En este artículo también se profundiza en las teorías y los conocimientos personales que los docentes construyen de modo activo a través de la reflexión continua acerca de sus experiencias profesionales cotidianas. Al respecto, se enfatiza la importancia de reconocer al docente como creador activo de su propio conocimiento pedagógico, cuestionando los enfoques positivistas tradicionales dominantes en la formación docente (Freeman y Johnson, 1998; Shulman, 1987).

Al integrar de forma simultánea la socialización y las teorías personales de los profesores, el estudio contribuye a ampliar el entendimiento del desarrollo docente. En consecuencia, se propone que la formación de profesores de lenguas extranjeras adopte un enfoque más integral e inclusivo que valore la complejidad y la diversidad de las experiencias docentes, la dimensión emocional del aprendizaje y la reflexión crítica como componentes fundamentales para el desarrollo profesional docente.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### *Socialización en el ejercicio docente*

Históricamente, la socialización profesional se ha concebido como el proceso por el cual los individuos se integran de manera gradual a las normas, prácticas y creencias de la comunidad educativa (Danziger, 1971, cit. en Zeichner y Gore, 1990). Este proceso abarca no solo la adquisición de competencias técnicas, sino también la configuración de una identidad profesional mediada por experiencias previas, emociones, relaciones significativas y contextos institucionales. Aprender a enseñar implica, por lo tanto, una apropiación activa y situada de saberes y discursos que se van construyendo en el tiempo.

Desde perspectivas tempranas, diversas teorías aportaron explicaciones complementarias. La teoría evolutiva (Stephen, 1967) planteó que los patrones de interacción familiares y escolares fomentan disposiciones pedagógicas que emergen como tendencias sociales internalizadas. La perspectiva psicoanalítica (Wright y Tuska, 1967) subrayó la influencia de las experiencias emocionales de la infancia en la manera en que los docentes configuran su rol. Por su parte, Lortie (1975), a través de la noción de aprendizaje por observación, destacó el peso de la *apprenticeship of observation*, es decir, la socialización implícita y acumulada a lo largo de la escolarización, que con frecuencia conduce a la reproducción de prácticas sin un cuestionamiento crítico.

En un intento de sistematización, Zeichner y Gore (1990) clasificaron los estudios sobre socialización docente en función de tres paradigmas: el funcionalista, que entiende la integración como una asimilación acrítica de normas; el interpretativo, que reconoce la agencia docente para negociar y resignificar su incorporación, y el crítico, que subraya el potencial transformador de los docentes frente a las estructuras dominantes. Investigaciones posteriores ampliaron esta visión con la incorporación de elementos como narrativas personales, cultura organizacional y valores extracurriculares (Staton y Hunt, 1992; Kelchtermans y Ballet, 2002; Lacey, 2012), con lo que resaltaron el carácter dinámico y contextual del proceso. En conjunto, estas perspectivas fundacionales consolidaron la idea de que la socialización docente no se reduce a la mera transmisión de normas, sino que constituye un proceso complejo de interiorización y reconstrucción activa del rol profesional.

A partir de estas bases, estudios más recientes han actualizado y expandido la comprensión de la socialización docente en contextos contemporáneos. Pennington (2021), desde la teoría de la socialización ocupacional, describe un recorrido por fases: aculturación, socialización profesional, socialización organizacional, y añade la socialización profesional secundaria vinculada al tránsito al profesorado universitario. Además, introduce la idea de socialización anticipatoria, destacando cómo las experiencias previas y las redes de mentores influyen en la consolidación de la identidad profesional.

En el ámbito de la educación bilingüe, Peltoniemi y Bergroth (2022) muestran que la socialización de los docentes de programas de inmersión en Finlandia ocurre en gran medida después de ingresar a la profesión, dado que muchos carecen de formación específica en inmersión. Su desarrollo profesional depende de la práctica en el aula, la mentoría y la cooperación con colegas y familias, además de un rol sociopolítico de abogacía por el bilingüismo en contextos a veces poco favorables. Estos hallazgos amplían la visión funcionalista e interpretativa de la socialización al situarla en dimensiones instruccionales, relaciones y de incidencia social.

Por otro lado, Gokce (2022) evidencia que la socialización está fuertemente mediada por las condiciones institucionales y políticas. El proceso se ubica en la intersección entre expectativas externas y trayectorias personales, lo que ocasiona tensiones que impactan de modo directo en la construcción de la identidad profesional.

La perspectiva transnacional también ha enriquecido el campo. Ustuk (2021) analiza cómo docentes que migran entre contextos académicos experimentan procesos de socialización marcados por tensiones identitarias y desajustes culturales. En sus estudios de caso, la adaptación a prácticas pedagógicas nuevas y la reconfiguración de creencias coexistieron con dificultades de aceptación en otros entornos laborales. Esta circunstancia refuerza la idea de que la socialización es dinámica, conflictiva y culturalmente situada.

#### *Tipos de conocimientos (teachers'knowledge)*

El concepto de conocimiento docente ha sido ampliamente discutido en la formación de profesores de lenguas. Muestra una evolución significativa desde las propuestas más clásicas hasta las perspectivas contemporáneas. En los enfoques fundacionales, Elbaz (1983) propuso una visión integral del saber docente en tres dimensiones: el conocimiento práctico, el autoconocimiento y el conocimiento instruccional. Resaltó que la enseñanza no puede reducirse a un dominio técnico, sino que involucra también la experiencia personal y la reflexión sobre la práctica.

Posteriormente, Shulman (1986, 1987) consolidó una tipología influyente que distingue entre conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento curricular. Subrayó la necesidad de articular teoría, práctica y juicio profesional de manera interdependiente.

Este interés por comprender la naturaleza del saber docente continuó con aportaciones como las de Verloop *et al.* (2001), quienes diferencian entre conocimiento profesional general derivado de teorías y fuentes académicas y saber práctico personal que emerge de la experiencia en el aula, reconociendo la importancia del conocimiento tácito. En esta línea, Kumaravadivelu (2012) incorpora las nociones de conocimiento procedimental y conocimiento personal, vinculados tanto a la gestión situada de la enseñanza como a la reflexión crítica y las creencias que guían la práctica. Freeman y Johnson (1998) también plantean que los docentes son generadores activos de conocimiento, cuyas prácticas están atravesadas por la biografía, la identidad y los contextos sociales en los que se desempeñan.

Estas perspectivas clásicas han sentado las bases para entender el conocimiento profesional como una construcción compleja, dinámica y multifacética, que integra saberes formales, experiencia práctica, valores e identidad profesional.

En años más recientes, la discusión se ha ampliado hacia perspectivas que enriquecen y problematizan estas bases. Dickerson *et al.* (2022) plantean que el conocimiento docente no es monolítico, sino que integra dominios lingüísticos, pedagógicos y socioculturales que interactúan dinámicamente, y distinguen entre el conocimiento formal adquirido en la formación inicial y el conocimiento práctico construido en la experiencia y la reflexión continua.

En la misma línea, König *et al.* (2022) destacan la importancia de una base de conocimiento bien definida que incluye conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento pedagógico general. Muestran, además, cómo estas categorías varían en investigaciones comparativas internacionales, y deben entenderse tanto en su dimensión cognitiva como en su aplicación práctica.

Por su parte, Lörincz (2022) subraya que el conocimiento docente es situado, construido y dependiente del contexto; emerge en la interacción con estudiantes, colegas e instituciones, y está estrechamente ligado a la identidad y la agencia profesional. Tajeddin y Norouzi (2022) amplían este planteamiento al resaltar la importancia de la conciencia crítica del lenguaje como parte del conocimiento docente; señalan que este debe incorporar perspectivas reflexivas frente a las dinámicas de poder, ideología y justicia social en la enseñanza de lenguas.

Finalmente, Whitehead y Hiver (2025) ofrecen una conceptualización desde la teoría de sistemas dinámicos complejos, en la que el conocimiento docente se entiende como emergente, adaptativo y no lineal, continuamente modelado por la interacción, la reflexión y la adaptación a ecologías de aula en constante cambio.

En conjunto, estos aportes contemporáneos complementan las visiones fundacionales mostrando que si bien los marcos iniciales (Elbaz, 1983; Shulman, 1986, 1987; Verloop *et al.*, 2001; Freeman y Johnson, 1998; Kumaravadivelu, 2012; Lengeling, 2010) son esenciales para delimitar las bases del conocimiento docente, hoy se reconoce que este saber es multidimensional, situado, crítico y dinámico.

#### *Procesos de aprendizaje profesional (teacher learning)*

El concepto de aprendizaje docente ha experimentado una transformación profunda en la investigación en torno a la formación de profesores de segunda lengua (Second Language Teacher Education: SLTE). Inicialmente, estuvo marcado por perspectivas conductistas que entendían al profesor como un técnico encargado de aplicar métodos y técnicas preestablecidos. Con el paso del tiempo, en este campo se ha transitado hacia modelos interpretativos y socioculturales que sitúan al docente como un sujeto activo, reflexivo y en constante negociación de significados en contextos complejos (Freeman, 2002).

En este giro, Freeman y Johnson (1998) sostienen que aprender a enseñar no puede reducirse a una simple transferencia de saberes desde la formación inicial, sino que constituye un proceso situado, socialmente mediado e históricamente condicionado. Putnam y Borko (2000) refuerzan esta idea al subrayar el valor del trabajo colaborativo, el aprendizaje situado y la creación de comunidades profesionales como estrategias que potencian el aprendizaje docente.

Golombok y Johnson (2004), por su parte, destacan la indagación narrativa como herramienta clave para visibilizar las maneras en que los docentes construyen sentido sobre sus prácticas, identidades y tensiones profesionales. Johnson (2006) reconoce, además, desafíos persistentes en la formación de profesores de lenguas; entre ellos, superar la dicotomía entre teoría y práctica y reconocer el conocimiento derivado de la experiencia docente como legítimo y fundamental.

Este marco clásico se ha visto complementado y expandido por aportes más recientes. Freeman *et al.* (2019) trazan una línea histórica en tres etapas: 1) antes de 1970, centrada en métodos y conductas; 2) de 1980 a 2000, con un énfasis en el conocimiento docente, las creencias y la toma de decisiones,

y 3) desde 2000, con la consolidación de un paradigma sociocultural e interpretativo que entiende el aprendizaje docente como un proceso situado y mediado socialmente. En esta misma línea, Tarone y Allwright (2011) critican la visión reduccionista de la formación como mera transmisión de habilidades, por lo que proponen distinguir entre *teacher training* (habilidades), *teacher education* (conocimiento) y *teacher development* (comprensión), atendiendo a las particularidades de la enseñanza de segundas lenguas.

Autores como Macías y Hernández-Varona (2022) muestran cómo el campo de la enseñanza de una segunda lengua ha pasado de modelos de transmisión hacia perspectivas más complejas que integran conocimientos, creencias y experiencias previas con enfoques socioculturales basados en comunidades de práctica. Asimismo, Mohammad y Bahareh (2017) presentan el aprendizaje docente como un proceso cílico y dinámico en el que influyen la cognición, las emociones, la motivación y la identidad profesional, siempre en interacción con el contexto. Nguyen (2019) refuerza esta orientación destacando el papel de la agencia y la negociación de identidades en la adaptación y reinterpretación del conocimiento en condiciones locales específicas.

El aprendizaje docente también se entiende cada vez más como una experiencia colaborativa y socialmente mediada. Crandall y Christison (2016) subrayan que se trata de un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas y emocionales, tanto de manera individual como colectiva, y resaltan la importancia de prácticas reflexivas como los diarios, la observación entre pares y el *lesson study*. De manera similar, Yazan y Uştuk (2025) conciben el aprendizaje docente como inseparable del trabajo identitario, en el que el diálogo, la reflexión y la construcción de saberes en espacios colaborativos fortalecen la agencia del profesor para guiar su desarrollo profesional.

En conjunto, enfoques clásicos e investigaciones recientes convergen en el señalamiento de que el aprendizaje docente no es lineal ni acumulativo, sino un proceso dinámico, situado y relacional, en el que confluyen conocimientos previos, experiencias, emociones, creencias, identidad y agencia. La tendencia actual en la formación de profesores de segunda lengua es comprender este aprendizaje como una práctica social y reflexiva, entrelazada profundamente con los contextos en que los docentes trabajan, y orientada a la construcción de comunidades profesionales que integren teoría, práctica y compromiso crítico con las realidades educativas.

## MÉTODO

La investigación adopta un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender cómo los docentes construyen su aprendizaje profesional a partir de sus trayectorias académicas, experiencias personales y vivencias emocionales. El estudio se inscribe en un paradigma interpretativo y exploratorio en tanto que busca indagar en profundidad los elementos que intervienen en los procesos formativos del profesorado (Tracy, 2013). Desde una perspectiva interpretativa, se reconoce que los datos y los hallazgos están mediados por la subjetividad del investigador, por lo que las interpretaciones generadas deben entenderse como construcciones parciales influidas por contextos, valores y trayectorias personales (Denzin y Lincoln, 2000; Hesse-Biber, 2010; Clifford, 1986).

Como ya se mencionó, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, y se retoman solo los datos que sustentan específicamente este estudio. Se optó por una metodología narrativa como vía para acceder a la comprensión del aprendizaje docente mediante relatos personales que capturan experiencias significativas de enseñanza (Webster y Mertova, 2007; Barkhuizen *et al.*, 2014). Esta aproximación permitió utilizar el análisis narrativo como herramienta para identificar patrones y temas relevantes en los discursos de los participantes (Polkinghorne, 1995). Los relatos recopilados no solo ofrecieron información factual, sino también revelaron cómo los docentes construyen sentido a partir de sus experiencias en relación con su identidad profesional (Barkhuizen *et al.*, 2014; Jalongo, 1992).

### *Participantes y contexto*

En el estudio participaron cinco docentes de inglés con experiencia profesional entre dos y doce años; todos ellos con formación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los participantes fueron seleccionados por muestreo intencional, considerando su experiencia diversa y su disposición a compartir narraciones detalladas sobre su desarrollo profesional. El contexto de investigación incluyó instituciones educativas de nivel superior en un entorno urbano de México.

### *Técnicas de recolección de datos*

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, que ofrecieron una vía flexible y profunda para captar interpretaciones subjetivas, emociones y procesos reflexivos vinculados a la práctica profesional (Gray, 2004; Arksey y Knight, 1999; Seidman, 2006; Brinkmann, 2013). De igual forma, se recurrió a relatos de vida centrados en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, conocidos en inglés como *language learning histories* (LLH) y *language teaching histories* (LTH),<sup>5</sup> que han sido utilizados ampliamente para indagar procesos

<sup>5</sup> En adelante, para hacer referencia a este tipo de relatos, emplearemos las siglas de estos términos en inglés, pues lo consideramos más precisos.

de formación en la enseñanza de idiomas (Barkhuizen *et al.*, 2014). Estas narraciones o relatos ofrecen una perspectiva rica y contextualizada de las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo (Benson, 2011). Se empleó observación participante para registrar interacciones en contextos naturales de enseñanza, lo que permitió acceder a eventos genuinos del entorno educativo.

#### *Procedimiento de análisis*

Los datos se examinaron siguiendo la propuesta de análisis temático de Creswell (2013), complementada con el enfoque tridimensional planteado por Clandinin y Connelly (2000), que examina las experiencias desde las dimensiones de interacción, continuidad y situación. El proceso analítico incluyó: la transcripción y familiarización con los datos; la codificación abierta para detectar conceptos emergentes; la identificación de temas y patrones recurrentes, y la interpretación contextualizada tomando en cuenta las dimensiones temporales, sociales y situacionales de las experiencias docentes.

#### *Consideraciones éticas*

Dado que el trabajo se basó en la recopilación de historias personales, se prestó especial atención a los principios éticos. Cada participante fue informado previamente sobre los objetivos de la investigación y firmó un consentimiento informado en el que se detallaba que sus aportaciones serían utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación. Este resguardo ético aseguró la protección de su identidad y la confidencialidad del material recopilado.

## **RESULTADOS**

En esta sección se exponen los resultados del estudio sobre el aprendizaje docente, organizados en dos temas principales: agentes externos que influyen en el aprendizaje y teorías personales construidas por los propios docentes.

#### *Tema 1. Agentes externos que influyen en el aprendizaje docente*

Uno de los hallazgos más consistentes en este estudio fue el impacto de los agentes externos en la configuración del aprendizaje docente. Los datos recogidos de las entrevistas, de las LLH, LTH y de las observaciones sugieren que antiguos profesores, miembros de la familia, experiencias académicas previas, entornos laborales y creencias institucionales han ejercido una influencia determinante en las maneras en que los participantes construyen sus prácticas pedagógicas y comprenden su rol como docentes. Estas influencias no solo configuran lo que hacen en el aula, sino también cómo piensan y sienten acerca de la enseñanza, la lengua y el aprendizaje.

Al respecto, el caso del participante 2 es particularmente ilustrativo. A lo largo de las entrevistas, él enfatizó el papel que tuvieron sus experiencias como estudiante de lenguas en la formación de sus creencias sobre la enseñanza del inglés. Recordó a un profesor que priorizaba actividades lúdicas sin enseñar con antelación los fundamentos gramaticales: "sin la base teórica, ¿cómo me pone a jugar?". Esta experiencia le ocasionó frustración, por lo que lo llevó a adoptar una postura clara respecto a la necesidad de estructurar las clases desde lo gramatical. En contraste, valoró supremamente a otro docente que ofrecía la estructura gramatical antes de iniciar con ejercicios comunicativos: "el mejor maestro que me tocó, te enseñaba primero la estructura y terminaba con una actividad lúdica".

Estas experiencias no solo moldearon su perspectiva metodológica, sino que también definieron su criterio sobre lo que considera una enseñanza eficaz. Para este participante, enseñar gramática primero no es una opción, sino una condición para asegurar la comprensión y la participación activa del estudiante.

El participante 1 también refirió, en una entrevista, una experiencia significativa. Recordó a un profesor que exigía atención absoluta y claridad en cada explicación: "miren, tienen que poner atención a los detalles". Esta figura se convirtió en un modelo pedagógico que él decidió replicar. Durante una observación de clase, este mismo participante presentó el uso del presente simple utilizando fórmulas estructuradas, ejercicios secuenciales y explicaciones detalladas. Su estrategia metodológica refleja una continuidad clara entre su experiencia previa como estudiante y sus prácticas actuales como docente.

El participante 3, en un fragmento de su LLH, destaca el papel transformador de una maestra de inglés en Estados Unidos, quien, pese a su carácter exigente, transmitía una pasión contagiosa por la enseñanza: "aprendí a amar lo que ahora es mi profesión". En la entrevista, mencionó cómo este episodio ha marcado la manera en que se aproxima a la docencia, con un sentido de compromiso. En contraste, recordó también a una profesora de enfermería que, debido a su carácter distante, desmotivaba a sus alumnos. Estas vivencias funcionaron como referencias afectivas que delinearon su identidad docente distinguiendo lo que deseaba emular y lo que prefería evitar.

El participante 4, en su LLH, explicó cómo un profesor de ciencias naturales que integraba diversas disciplinas y promovía la curiosidad marcó profundamente su vocación docente: "siempre quise ser como él". Esta afirmación evidencia que los modelos de enseñanza interdisciplinaria repercuten no solo en el contenido, sino también en la ética profesional y el propósito pedagógico. En cambio,

también recordó, en otra entrevista, a un profesor que lo humilló en clase por desconocer un concepto, experiencia que aún le afecta emocionalmente: "vuelvo a sentir la falta de ánimo de seguir adelante".

El participante 5 expresó que gran parte de su aprendizaje docente provino de su experiencia como misionero en comunidades rurales e indígenas. Para él, enseñar es una actividad que entrelaza lo moral y lo educativo, y en la entrevista dijo: "tenía que recordar cómo le hizo el maestro para enseñarme esto, entonces tenía que aplicarlo yo también". Las observaciones de sus clases reflejan efectivamente una orientación ética y humanista, en la que el contenido lingüístico se combina con valores formativos.

Además de los antiguos docentes, los familiares también tienen un papel relevante. El participante 2 mencionó, en la entrevista, cómo su madre, también profesora, fue una guía esencial en sus inicios ayudándole a preparar su primera clase muestra. El participante 3, en su LLH, señaló que las altas expectativas de sus padres marcaron su trayectoria: "siempre he tenido esa idea de que no puedo ser menos que otros".

Los contextos institucionales también aparecen como agentes activos de socialización. Otro participante que trabaja en un instituto tecnológico, en un extracto de su LTH, considera que sus estudiantes de ingeniería requieren un enfoque metodológico estructurado: "mis alumnos son ingenieros y ellos quieren lo mismo". Para este participante, la lógica interna de su entorno laboral condiciona sus prácticas docentes y sus decisiones pedagógicas. La relación entre cultura institucional y creencias docentes es clara en su caso.

Por otro lado, las trayectorias académicas previas en otras disciplinas también inciden en el aprendizaje docente. Todos los participantes se formaron inicialmente en campos distintos a la enseñanza de lenguas: administración, enfermería, programación, religión, turismo. Estas experiencias previas aportaron estructuras de pensamiento, modelos pedagógicos y valores profesionales, que hoy se entrelazan con su práctica como docentes de inglés.

En conjunto, los relatos de los participantes muestran que los agentes externos, tales como profesores, familiares, entornos laborales y formaciones previas, operan como influencias activas en el proceso de aprendizaje docente. Estas influencias no son neutras ni homogéneas; por el contrario, son complejas, contradictorias y profundamente significativas. Para muchos, estas experiencias funcionaron como filtros para la interpretación y resignificación de lo aprendido en la formación formal. La incorporación o el rechazo de estos modelos previos dio lugar a la construcción de teorías personales de enseñanza, entendidas como sistemas internos de creencias que guían la toma de decisiones en el aula.

Los hallazgos del estudio muestran que, además de las influencias externas, los docentes construyen sus teorías personales de enseñanza a partir de sus experiencias, reflexiones y contexto sociocultural. Este proceso no responde únicamente a una transmisión vertical de conocimiento, sino que implica una forma activa y situada de conocer, en la que los profesores filtran, adaptan o rechazan saberes según sus propias creencias, intuiciones, valores y realidades escolares.

Uno de los participantes reflexionó, en la entrevista, acerca del modo en que aprendía en su etapa escolar: "En la escuela, el maestro enseñaba el concepto general, en qué consiste, qué aplicación le podemos dar, cuáles eran los ejemplos..., y ya sobre esa transmisión, adelante, a hacer ejercicios". En este testimonio, reconoce la secuencia y la claridad en la enseñanza como elementos valiosos. A partir de ello, mencionó: "He aprendido porque he tomado lo bueno de cada maestro y lo malo simplemente para no hacerlo". Este patrón se repite en otra participante, quien afirmó: "Viendo a mis maestros, replico lo bueno y evito lo que a mí no me gusta". Ambas declaraciones evidencian una lógica de selección crítica: integrar lo que funciona y descartar lo que no de acuerdo con una interpretación personal e intuitiva del proceso de enseñanza.

Este tipo de razonamiento refleja lo que la literatura denomina formas subjetivas o constructivistas de conocer. En ellas, el conocimiento no es solo transmitido, sino también internalizado, resignificado y transformado. Sutton *et al.* (1996) explican que en el enfoque subjetivo el docente atribuye valor al conocimiento cuando este "le funciona" o "le parece correcto", mientras en el enfoque constructivista el docente articula el conocimiento aprendido, la experiencia personal y la reflexión crítica para formar un sistema coherente de creencias. En los casos de estos participantes, lo que inicialmente comienza como una observación práctica termina siendo una forma de saber validada por su experiencia.

Otro participante ofreció evidencia de este proceso de construcción reflexiva. En la entrevista recordó a un profesor que lo humillaba por no saber algo con expresiones como "¡no sabes eso!", "¡¿en qué clase estás?!". Más adelante, reflexionó sobre una situación en la que él mismo levantó la voz a una estudiante, pero luego decidió acercarse a ella para explicarle su reacción y restablecer el diálogo: "Cuando me exalto... después recapacito y digo no debió haber sido eso". Esta autorregulación emocional, mediada por la reflexión, le permitió reconocer el impacto de sus acciones, lo que muestra cómo su experiencia pasada influyó en el desarrollo de una práctica más consciente. En este caso, esa reflexión sobre una experiencia negativa se convirtió en conocimiento práctico internalizado.

Los participantes muestran una fuerte conciencia del contexto y de la diversidad de sus estudiantes. Comparando sus dos lugares de trabajo, un participante expresó: "en una, los muchachos llegan ya desayunados, y en la otra, apenas traen para el camión [...] dependiendo de los alumnos, preparo mis clases". Este comentario revela no solo una adaptación metodológica, sino también un reconocimiento de la desigualdad estructural y su impacto en el aprendizaje. De manera similar, otro participante afirmó, en su LTH: "pongo en práctica la teoría que ayuda en mi clase... depende de las necesidades de mis estudiantes y los recursos que tengo". En ambos casos, los docentes toman decisiones pedagógicas desde una comprensión situada y empática, que combina experiencia personal, teoría y contexto.

## DISCUSIÓN

Los resultados expuestos muestran que el aprendizaje docente está influido de manera importante por experiencias previas, contextos sociales y una construcción personal de teorías pedagógicas. En esta sección se discuten esos hallazgos desde una perspectiva crítica y se vinculan con marcos teóricos actuales sobre socialización profesional, agencia docente y formación situada.

### *Agentes externos como filtro formativo*

La información recabada de los participantes hace patente que antiguos docentes, familiares y experiencias personales tienen un impacto formativo significativo. Esto respalda la idea de que el aprendizaje docente es un proceso social e histórico (Nguyen, 2019) en el que la aculturación actúa como el primer filtro para interpretar la formación profesional (Pennington, 2021). Los relatos analizados reflejan que los docentes no solo replican modelos previos, sino que los evalúan críticamente, y aceptan o rechazan elementos de estos según su utilidad percibida. Esta selección es clave en la construcción de su base de conocimientos, en particular en lo relativo al conocimiento pedagógico del contenido (Whitehead y Hiver, 2025).

No obstante, este proceso de aprendizaje por observación puede ser limitado si los modelos disponibles carecen de variedad o profundidad contextual. Como mencionan Tajeddin y Norouzi (2022), una formación centrada casi exclusivamente en habilidades técnicas puede invisibilizar el conocimiento contextual y curricular, lo que generará tensiones entre lo aprendido y las realidades del aula. Este desfase se hace evidente cuando las creencias docentes se forman sobre bases que no responden a sus entornos reales (Whitehead y Hiver, 2025).

### *Teorías personales y agencia profesional*

La evidencia muestra también que los docentes construyen activamente teorías personales de enseñanza, productos de una combinación de experiencia, reflexión y sensibilidad contextual. Este proceso se alinea con

una concepción constructivista del conocimiento profesional según la cual el saber no se recibe pasivamente, sino que se transforma y resignifica (Sutton *et al.*, 1996; Johnson, 2006). La reflexión crítica sobre vivencias pasadas, incluso negativas, permite a los docentes desarrollar formas de saber prácticas, éticas y emocionalmente conscientes.

Esta construcción activa es una expresión clara de agencia docente, entendida como la capacidad de actuar intencionalmente dentro de restricciones institucionales y sociales (Whitehead y Hiver, 2025). Casos como el de participantes que adaptan sus clases en función del perfil de sus estudiantes o que modifican su práctica tras experiencias emocionales intensas ilustran esta capacidad de (re)ensamblar el conocimiento desde una posición situada.

### **IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Los hallazgos de este estudio indican que la formación docente debe ir más allá de la enseñanza de teorías y metodologías estandarizadas. Los futuros docentes no son receptores pasivos, sino agentes activos que construyen su práctica en diálogo con sus experiencias, emociones y contexto. En este sentido, es fundamental incorporar espacios sistemáticos de reflexión personal y profesional. Prácticas como las historias de vida docente o los diarios reflexivos permiten resignificar experiencias previas y comprender la influencia de estas en las creencias pedagógicas.

En este marco, la mentoría se vuelve clave. Más allá del acompañamiento técnico, hace posible reexaminar la aculturación docente, afrontar tensiones institucionales y consolidar la capacidad agentiva (Pennington, 2021; Ustuk, 2021). La mentoría eficaz ayuda a evitar que la formación inicial se diluya en contextos poco propicios.

### **CONCLUSIONES**

Este estudio contribuye a una comprensión más rica y compleja del aprendizaje docente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al explorar dimensiones como la socialización, las emociones y las teorías personales, revela que el desarrollo profesional no puede comprenderse únicamente desde marcos técnicos o normativos. Los docentes construyen su conocimiento pedagógico desde sus vivencias, relaciones, afectos y reflexiones, lo cual exige reconfigurar los enfoques tradicionales de formación.

Reconocer al docente como sujeto reflexivo, situado y agentivo implica diseñar programas que valoren la experiencia previa, fortalezcan la inteligencia emocional y generen espacios para construir saber pedagógico propio. En este marco, la integración de teoría, práctica y contexto deja de ser opcional y se vuelve central para la promoción de una formación auténtica.

Asimismo, se menciona el rol fundamental de la mentoría como herramienta para sostener y transformar el aprendizaje docente en entornos complejos. Una mentoría efectiva no solo acompaña el proceso, sino que previene la "evaporación" de la formación inicial, potencia la agencia profesional y facilita la adaptación crítica a contextos diversos.

En conjunto, estos hallazgos apuntan hacia una formación más inclusiva, humana y transformadora, capaz de responder a las complejidades del ejercicio docente en escenarios reales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arksey, H., y Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientist*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209335>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language teachers studying abroad: Identities, emotions and disruptions*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679749>
- Barkhuizen, G., Benson, P., y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003356394>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing. Understanding qualitative research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.003.0001>
- Cladinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clifford, J., y Marcus, G. E. (eds.). (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnographic*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/jj.8441704>
- Crandall, J. J., y Christison, M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional development. En J. J. Crandall y M. Christison (eds.), *Teacher education and professional development in TESOL* (pp. 3-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641263>
- Creswell, J. W. (2015). Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson.
- Danziger, K. (1971). *Socialization*. Penguin Books.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.11156/aibr.020213>
- Dickerson, C., Levy, R., Jarvis, J., y Thomas, K. R. (2022). Using a teacher knowledge framework to connect teaching practice with theory. *Practice*, 4(3), 191-211. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2115942>
- Elbaz, F. (1983). *A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(01), 1-13. <https://doi.org/10.1017/s0261444801001720>
- Freeman, D., Coleman Webre, A., y Epperson, M. (2019). What counts as knowledge in English language teaching? En S. Walsh y S. Mann (eds.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 11-24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659824-2>
- Freeman, D., y Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(2), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Golombok, P. R., y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307-327. <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>
- Gray, E. D. (2004). *Research in the real world*. Sage.
- Gokce, A. T. (2022). Professional socialization strategies of teacher candidates based on social characteristics. *KEDİ Journal of Educational Policy*, 19(1). <https://doi.org/10.22804/kjep.2022.19.1.001>
- Golombok, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* (39), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>

- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research. Merging theory with practice*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.3138/cjpe.027.007>
- Jalongo, M. R. (1992). Teachers' stories: Our ways of knowing. *Education Leadership*, 49(7), 68-71. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199204\\_jalongo.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199204_jalongo.pdf)
- Johnson, K. E., y Golombok, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenge for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1)
- König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., y Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: Conceptualization, measurement, and validation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 483-507. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z>
- Kubanyiova, M. (2015). The role of teachers' future self-guides in creating L2 development opportunities in teacher-led classroom discourse: Reclaiming the relevance of language teacher cognition. *Modern Language Journal*, 99(3), 565-584. <https://doi.org/10.1111/modl.12244>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.3.11>
- Lacey, C. (2012). *The socialization of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>
- Lengeling, M. M. (2010). *Becoming an English teacher: Participants' voices and identities in an in-service teacher training courses in central Mexico*. Universidad de Guanajuato.
- Lörincz, M. (2022). English Language Teachers' Knowledge Base: An exploration of Beliefs. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 101-117. <https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/428>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociology study*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1177/002248717502600425>
- Macías, D. F., y Hernández-Varona, W. (2022). An Overview of Dominant Approaches for Teacher Learning in Second Language Teaching. *HOW*, 29(1), 212-231. <https://doi.org/10.19183/how.29.1.631>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow & Associates (ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). Jossey-Bass.
- Mohammad A., y Bahareh, M. (2017). Development and validation of an English language teacher learning scale. *Cogent Education*, 4 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1292613>
- Nguyen, M. H. (2019). *English Language Teacher Education. A sociocultural perspective on preservice teachers' learning in the professional experience*. Springer [https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5_3)
- Peltoniemi, A., y Bergroth, M. (2022). Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1324-1335. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1757613>
- Pennington, C. G. (2021). The transition into professorship: Beyond the three-phase approach to socialization. *The Physical Educator*, 78(1), 43-60. <https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I1-10190>

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and teaching have to say about research on teacher learning? *American Educational Research Association*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/1176586>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social*. Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge: Knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(3), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Staton, A. Q., y Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/03634529209378875>
- Stephen, J. (1967). *The process of schooling*. Holt Rinehart and Winston. <https://doi.org/10.1177/001316446802800345>
- Sutton, R. E., Cafarelli, A., Lund, R., Schurdell, D., y Bichsel, S. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teachers' ways of knowing. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 413-427.
- Tajeddin, Z., y Norouzi, M. (2022). Representation of teacher knowledge base in teacher education program in Iran. En M. S. Khine (ed.), *Handbook of research on teacher education. Pedagogical innovations and practices in the middle east* (pp. 549-568). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2>
- Tao, J., y Gao, X. (2017). *Teacher agency and identity commitment in curricular reform*. *Teaching and Teacher Education* (63), 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tarone, E., y Allwright, D. (2011). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. En D. J. Teddick (ed.), *Second language teacher education international perspectives* (pp. 5- 24). Lawrence Erlbaum.
- Tracy, S. J. (2013). *Quantitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicative impact*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.5613/rzs.43.1.6>
- Ustuk, Ö. (2021). 'Not Me with My American Flag': Transnational Teachers' Trajectories of Language Teacher Socialization. *TESL-EJ. The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(3). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej99a6/>
- Verloop, N., Driel, J. V. y Meijer, P. (2001). Teachers' knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(02)00003-4)
- Webster, L., y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429424533-8>
- Whitehead, G. E., y Hiver, P. (2025). Rethinking the language-teacher knowledge base: Exploring core pedagogical content competencies in Korean public secondary-school language teachers. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688251352281>
- Wright, B. D., y Tuska, S. A. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *Chicago Journals*, 75(2), 123-154. <https://doi.org/10.1086/442799>
- Yazan, B., y Uştuk, Ö. (2025). Pedagogizing Identity in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 56(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/00336882251325590>
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1-47). Macmillan.

# PERCEPCIONES DE PREEGRESADOS SOBRE LA FORMACIÓN EN EL NIVEL DE MAESTRÍA EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

PERCEPTIONS OF PREGRADUATES REGARDING MASTER'S-LEVEL TRAINING AT THE BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSI INITIAL TEACHER TRAINING USING WORD CLOUDS



Fecha de recepción: 08 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 06 de agosto de 2025

Karla Irene Martínez Méndez<sup>1</sup>

Arodí Monserrat Díaz Rocha<sup>2</sup>

Investigaciones



## RESUMEN

El presente estudio es de tipo mixto, con un enfoque predominantemente cualitativo; aborda las percepciones de preegresados de los programas de maestría de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. El objetivo es analizar, en específico, la percepción de los preegresados de la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria y la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar, generación 2022-2024, en relación con el posgrado cursado. A tal fin, se recuperaron y analizaron las respuestas de la encuesta a estos preegresados, aplicada a 13 de ellos. Los resultados muestran una percepción favorable del enfoque y la calidad de los programas; los participantes destacan la relevancia de temas emergentes como las neurociencias y reconocen un alto grado de apoyo y acompañamiento emocional por parte del profesorado, lo que propició un ambiente positivo que los motivó a concluir sus estudios de posgrado.

## ABSTRACT

This is a mixed-methods study with a predominantly qualitative approach that explores the perceptions of postgraduate students from the master's programs at the Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosi, Mexico. The objective of this research was to analyze the perceptions of students from the 2022-2024 cohort of the Master's in Intervention and Innovation for Learning in Primary, and Preschool Education regarding their postgraduate experience. To this end, responses to the Master's Graduates Survey were collected and analyzed from 13 participants. The findings reveal a favorable perception of the program's focus and quality. Participants highlighted the relevance of emerging topics such as neuroscience and recognized strong emotional support and guidance from faculty members, which fostered a positive environment that motivated them to complete their postgraduate studies.

**Keywords:** graduate perceptions, pre-graduates, level of satisfaction, quality of programs.

**Palabras clave:** percepciones de egresados, preegresados, nivel de satisfacción, calidad de programas.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
kmartinezmendez@hotmail.com

<sup>2</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
mtra. arodi@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El posgrado es un proceso docente educativo con un fin formativo, instructivo y educativo, que puede incluir aspectos de la ciencia, la investigación, la tecnología y las humanidades de una cierta profesión (Valdés *et al.*, 2017). En la actualidad, los estudios de posgrado constituyen el punto culminante de la pirámide de la educación formal.

En México, los posgrados en educación, de acuerdo con diversos estudios (Moreno, 2003; Díaz y Pacheco, 2009; Colina, 2011; García, 2013, 2016; De Ibarrola, 2015; Torres *et al.*, 2021, cits. en Moreno *et al.*, 2023), alcanzaron en la década de los noventa un crecimiento exponencial asociado a una gran demanda de estos. Dicha demanda fue inducida, a su vez, por algunos sistemas de estímulos económico-salariales, por las oportunidades de movilidad de empleo que se esperaba que fueran dinamizadas de manera paralela a la obtención de grados académicos, por la apuesta por que el incremento de tales niveles de estudios conllevara una mejora en la calidad de la educación, e incluso porque contar con grados académicos superiores se convirtió en un criterio de selección de candidatos a puestos directivos, de acceso a plazas de trabajo o ascenso a otras perspectivas en educación (Moreno, 2003; Díaz y Pacheco, 2009; Colina, 2011; García, 2013, 2016; De Ibarrola, 2015; Torres *et al.*, 2021, cits. en Moreno *et al.*, 2023).

En México existen dos tipos de posgrados: con tendencia profesionalizante y de investigación. Los programas profesionales o profesionalizantes, según la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM, 2024), son de modalidad mixta o escolarizada, cuyo propósito es ofrecer a sus estudiantes contenidos y herramientas para fortalecer su perfil profesional. Es importante mencionar que esta orientación no aplica para ningún programa de doctorado.

Con frecuencia, los docentes en servicio escogen un posgrado de tipo profesionalizante que les permita innovar su práctica educativa en pro de la mejora de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) eligió esta orientación para sus programas de maestría, con el propósito de ofrecer una malla curricular que profundice en los conocimientos y las competencias específicos para la educación primaria o preescolar, según

el caso, incluyendo líneas de formación que contribuyan principalmente a la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se refleje en prácticas que transformen su ejercicio docente (BECENE, s/f).

En este artículo se recuperan y analizan las respuestas de la encuesta a preegresados de maestría –aplicada a 13 personas– de la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria y de la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar, de la generación 2022-2024, de la BECENE. Se pretendió dar respuesta a la pregunta ¿cuál es la percepción de los preegresados de la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria y la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar de la generación 2022-2024 en relación con el posgrado cursado? El objetivo del estudio es el análisis de la percepción de los preegresados en torno al posgrado cursado.

En la BECENE se cuenta con dos programas de posgrado: un Doctorado en Gestión y las dos maestrías ya mencionadas. Ambas maestrías son de tipo profesionalizante y se cursan de manera presencial en dos años. Los alumnos, en su mayoría, son docentes de educación primaria y preescolar frente a grupo, que asisten a las sesiones de la maestría los fines de semana y se interesan por mejorar su práctica docente.

En esta institución, la misión de los estudios de maestría es “formar profesionales en educación básica para el ejercicio de la docencia y la investigación en un contexto académico integral de calidad, conforme a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas del estado y del país” (BECENE, s/f). Como puede apreciarse, la orientación es de tipo profesionalizante.

A continuación, se exponen algunos estudios que ofrecen hallazgos interesantes acerca de los programas y estudios de posgrado.

Entre las dificultades para acceder a los estudios de posgrado se encuentra el coste económico. Al respecto, Lvovich (2009), en la investigación titulada “Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina”, muestra que en los últimos 15 años la oferta de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorados en ese país ha crecido de manera significativa, aunque carente de planificación, lo que determina la existencia de

un sistema sumamente heterogéneo en cuanto a estructura y calidad. Afirma que uno de los problemas de esta estructura es la muy frecuente ausencia de financiamiento público sistemático, lo que provoca que los posgrados deban costearse con los aranceles de los estudiantes, lo que repercute de modo directo en el perfil y la cantidad de alumnos de los programas de posgrado. Sin embargo, la expansión de la oferta de becas de posgrado en Argentina era una necesidad ineludible para ampliar el número de estudiantes con dedicación exclusiva, mejorar los índices de graduación y contribuir, en definitiva, a la mejora de las capacidades científicas y técnicas nacionales.

Moreno *et al.* (2023) realizaron un estudio en torno a los debates de los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal. Afirman que estos tienen una base común: la implementación de políticas nacionales vía CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías) y DGESUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio). Las discusiones se vinculan al sentido multiforme que se ha asignado a la noción de profesionalización; la valoración social y académica de los programas de posgrado profesionalizantes o de investigación, el cuestionamiento de si en los primeros, que preparan profesionalmente a docentes de educación básica y normal, se habrán de formar para la investigación; el efecto de las políticas públicas y el cruce de estas con decisiones políticas; si la profesionalización solo es posible mediante estudios de posgrado y cuál sería la diferencia con otras vías de profesionalización; si la idea de mejora en los posgrados con orientación profesional necesariamente implica partir de déficits o lo que falta o puede propiciarse por la vía de la innovación, entre otros.

El seguimiento al desempeño de los estudiantes de los programas de posgrado es crucial para el logro de la eficiencia terminal. Sin embargo, se requiere valorar los programas para la mejora continua de la calidad. Al respecto, Garateix *et al.* (2023) hicieron un estudio sobre la formación académica de posgrado y su impacto para el desarrollo sostenible de la educación superior cubana. Concluyen que la medición del efecto de un posgrado es un proceso de carácter sistémico, integrador y continuo que posibilita el monitoreo de su calidad y una vía necesaria hacia la búsqueda de la excelencia. Además, consideran que es una herramienta de trabajo que hace posible la integración de los procesos académico, laboral e investigativo para la mejora continua de la calidad y sostenibilidad en el desarrollo del posgrado.

Respecto a la formación de los estudiantes y las transformaciones en sus referentes pedagógicos, Contreras y Urrutia (2017) analizan la trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. Llegaron a resultados positivos, pues señalan que se produjo un cambio significativo en los referentes pedagógicos de los egresados a favor de modelos educativos centrados en el estudiante que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo, y en los

que la planeación se ajusta y se adapta de acuerdo con las necesidades y retos de la acción docente. Asimismo, conciben la evaluación como un mecanismo más para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, en concordancia con el soporte teórico con el que fue elaborado el plan de estudios.

En el caso de la BECENE (2018), los programas de maestría se han caracterizado por "su orientación profesional dirigida al fomento de la reflexión y la participación activa de los profesores en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento" (2018, p. 4).

Aunque los programas de los posgrados que se imparten en esta institución tienen más de 20 años en el ámbito educativo de San Luis Potosí, los programas actuales son el resultado de una reforma curricular iniciada en 2021 y puesta en marcha en 2022, con la apertura de la primera generación bajo esta nueva estructura. Así, esta es la primera generación en egresar con la nueva malla curricular.

Por estas razones es relevante esta investigación sobre la percepción de los preegresados de los nuevos programas de maestría, ya que su retroalimentación permitirá evaluar la efectividad de la reforma curricular implementada en 2022. Al comprender cómo los estudiantes valoran los cambios en contenidos, metodologías y enfoque del programa, será posible precisar tanto fortalezas como áreas de mejora. Además, conocer sus experiencias proporcionará una visión integral sobre la pertinencia del diseño curricular en relación con las demandas actuales del mercado laboral y el contexto educativo. Este tipo de investigación es clave para garantizar que los programas se mantengan alineados con las expectativas y necesidades de los futuros profesionales, con lo que se contribuye a la mejora continua de la calidad educativa.

La malla curricular de las maestrías de la BECENE está conformada por cuatro líneas de formación: a) "procesos contextuales de la práctica docente"; b) "procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado"; c) "procesos pedagógicos en educación básica", y d) "procesos de investigación e innovación educativa" (BECENE, s/f). Los rasgos del perfil de egreso están organizados en función de los cuatro procesos que corresponden a estas líneas de formación. Estas líneas resultan especialmente pertinentes para el examen de las percepciones de los pregraduados, pues orientan tanto el contenido académico como las experiencias de formación vividas durante la maestría.

A continuación, se sintetiza el contenido de cada una de las líneas de formación que integran el perfil de egreso del programa de maestría. Esta sucinta descripción permite contextualizar los elementos curriculares que dan sentido a las percepciones de los preegresados.

Línea 1. Procesos contextuales: Cultura docente y reformas educativas. Esta línea enfatiza la comprensión crítica de los fundamentos filosóficos y normativos de la educación, así como la reflexión sobre las reformas educativas y sus implicaciones en la práctica docente. En el marco de la presente investigación, esta línea es relevante porque orienta a los estudiantes a cuestionar y transformar sus creencias y prácticas a partir del reconocimiento de su identidad profesional generando propuestas que favorezcan la mejora escolar desde una perspectiva ética y comunitaria.

Línea 2. Procesos de desarrollo: Aprendizaje del alumnado. En esta línea se prioriza el conocimiento de los procesos de aprendizaje desde una mirada integral, que incluye factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. La incorporación de los aportes de las neurociencias destaca como un componente innovador que influye de modo directo en la práctica educativa. En este estudio, la relevancia de esta línea radica en que los pregraduados valoran de manera significativa los aprendizajes vinculados al desarrollo infantil y la atención a la diversidad, lo cual repercute en su percepción sobre la utilidad del programa.

Línea 3. Procesos pedagógicos: Diseño e intervención. Esta dimensión del perfil se orienta a la planeación y la ejecución de estrategias didácticas contextualizadas e inclusivas, con base en el conocimiento del entorno y las características del alumnado. En el análisis de las percepciones se encontró que los estudiantes reconocen esta línea como una de las más aplicables a su ejercicio profesional, pues les ha permitido innovar en sus prácticas y construir propuestas pedagógicas pertinentes.

Línea 4. Procesos de investigación: Investigación e innovación. La formación en investigación ocupa un lugar central en el perfil de egreso en virtud de que fomenta la reflexión crítica sobre la práctica docente y la generación de diagnósticos que conduzcan a procesos de mejora. Esta línea es clave en el desarrollo profesional de los estudiantes, quienes, en sus respuestas, reconocen que la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas ha fortalecido su capacidad de análisis, argumentación y toma de decisiones fundamentadas.

A partir de estos rasgos del perfil de egreso, al concluir los programas de maestría ofrecidos por la División de Posgrado de la BECENE, se espera que el estudiante cuente con amplios conocimientos sobre políticas públicas y las reformas de estas en el ámbito educativo. Además, que tenga un entendimiento profundo de los procesos de aprendizaje basados en los aspectos cognitivos, sociales y emocionales del alumno de primaria, y sea capaz de identificar la influencia del contexto social cercano al niño para reconocer las diferencias cognitivas, afectivas, culturales y socioeconómicas, aplicables al diseño de situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades reales del alumnado, con base en

la enseñanza que se les brinda en las dos primeras líneas de formación.

Cabe destacar que, en lo que respecta a la segunda línea de formación de los programas de maestría, se destacan las competencias emocionales y el área de neurociencias como contenidos prominentes en estos.

En la tercera y cuarta línea de formación, se pretende que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias para diseñar, aplicar y evaluar situaciones de aprendizaje innovadoras y contextualizadas que atiendan a la diversidad del alumnado. Estas habilidades estarán sustentadas en un enfoque sociocultural y basadas en los hallazgos recientes de las neurociencias. Finalmente, se espera que el estudiante adquiera conocimientos sobre los aspectos teórico-metodológicos necesarios para la realización y conclusión de un proyecto de investigación aplicada en el campo educativo, fundamentado en un proceso reflexivo, sistemático y argumentado de su propia práctica.

## **METODOLOGÍA**

Para esta investigación, se adoptó un enfoque metodológico de tipo mixto, con un predominante carácter cualitativo. Esta metodología combina el análisis cuantitativo de datos con una exploración en profundidad de los aspectos cualitativos, lo que hace posible una visión más amplia y contextualizada del fenómeno estudiado. Como señala Creswell (2018), "la investigación mixta ofrece la posibilidad de comprender mejor un problema de investigación al integrar múltiples perspectivas metodológicas, lo que puede enriquecer los hallazgos y aportar mayor validez al estudio" (2018, p. 58). De esta manera, el estudio busca recoger tanto datos numéricos como narrativos, priorizando el análisis cualitativo para ahondar en las percepciones y experiencias de los participantes.

En lo tocante a los datos cualitativos, se eligió el análisis de contenido, el cual, según Bardin (1991), se refiere al conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. Para la aplicación de esta técnica, se consideraron tres fases: preanálisis; exploración del material; tratamiento de los resultados, e inferencia e interpretación (Bardin, 2011, cit. en Ramos y Fernández, 2022).

Los participantes clave fueron 13, de los 15 preegresados de los programas de maestría de la generación 2022-2024, que se encuentran próximos a concluir sus estudios, a quienes se aplicó la encuesta de preegresados, de abril a junio de 2024. Los resultados fueron almacenados con la ayuda de la plataforma

virtual Google Forms.

Esta encuesta se compone de 17 preguntas cerradas y seis abiertas, organizadas en cinco secciones, como se describe a continuación:

Sección I. Datos generales.

Sección II. Datos laborales.

Sección III. Programa cursado. Comprende cinco preguntas: 8. Nivel de satisfacción con el programa cursado; 9. Procesos de evaluación a favor del aprendizaje en el desarrollo de los programas de estudio; 10. Grado de articulación de contenidos a favor del documento de obtención de grado; 11. Logro de los rasgos de perfil de egreso; 12. Recursos humanos y material del programa.

Sección IV. Formación integral para la docencia en el ámbito educativo.

13. Áreas fortalecidas con la formación cursada.

Sección V. Identidad institucional. 20. Los rasgos que le identifican con la institución; 21. Otro comentario relacionado con la identidad en el posgrado.

Apartado de sugerencias de mejora.

Respecto al procedimiento, los estudiantes fueron contactados por correo electrónico, en el que se les solicitó responder la encuesta en el período señalado. Una vez recibidas las respuestas, los datos obtenidos se organizaron en cuadros para analizar el contenido posteriormente.

A continuación, se exponen los resultados por cada una de las secciones descritas. De la información obtenida de la sección I a la III se hace el análisis de los datos cuantitativos. De los resultados de la sección IV y V, incluido el apartado de sugerencias de mejora, se hace el análisis de contenido.

## RESULTADOS

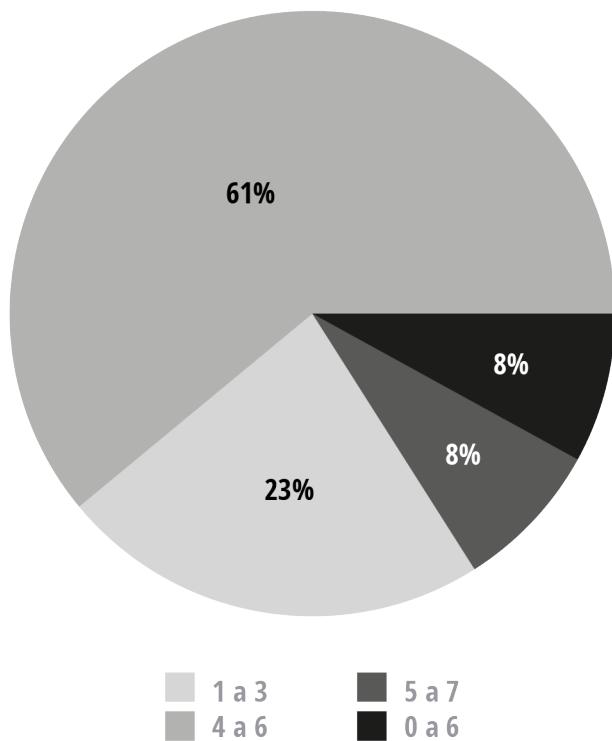
Recabar datos sociodemográficos en una encuesta es crucial para segmentar y analizar a la población encuestada comprendiendo el contexto de las respuestas. Además, tales datos permiten identificar tendencias y patrones a partir de las características etarias y de sexo. En el ámbito académico, son fundamentales para estudios que buscan entender mejor las dinámicas sociales, en este caso, las dinámicas propias de los programas de maestría en estudio. Por ello, en el cuadro 1 se resumen los resultados de la sección I, que permiten caracterizar a los preegresados.

*Cuadro 1. Datos generales de preegresados de la maestría en intervención e innovación para el aprendizaje en educación primaria y la maestría en intervención e innovación para el aprendizaje en educación preescolar, generación 2022-2024*

	Características	Número de alumnos
Sexo	Femenino	9
	Masculino	4
Edad	De 22 a 26	5
	De 27 a 31	2
Lugar de residencia	De 32 a 36	5
	De 37 a 41	1
Lugar de residencia	Ciudad de SLP	11
	Municipio de SLP	2

*Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.*

De la segunda sección de la encuesta se recogió información sobre dos categorías de la situación laboral de los preegresados: experiencia docente (años de servicio) y puesto que desempeñan (función sustantiva en el centro de trabajo). Los resultados se representan en las gráficas 1 y 2.

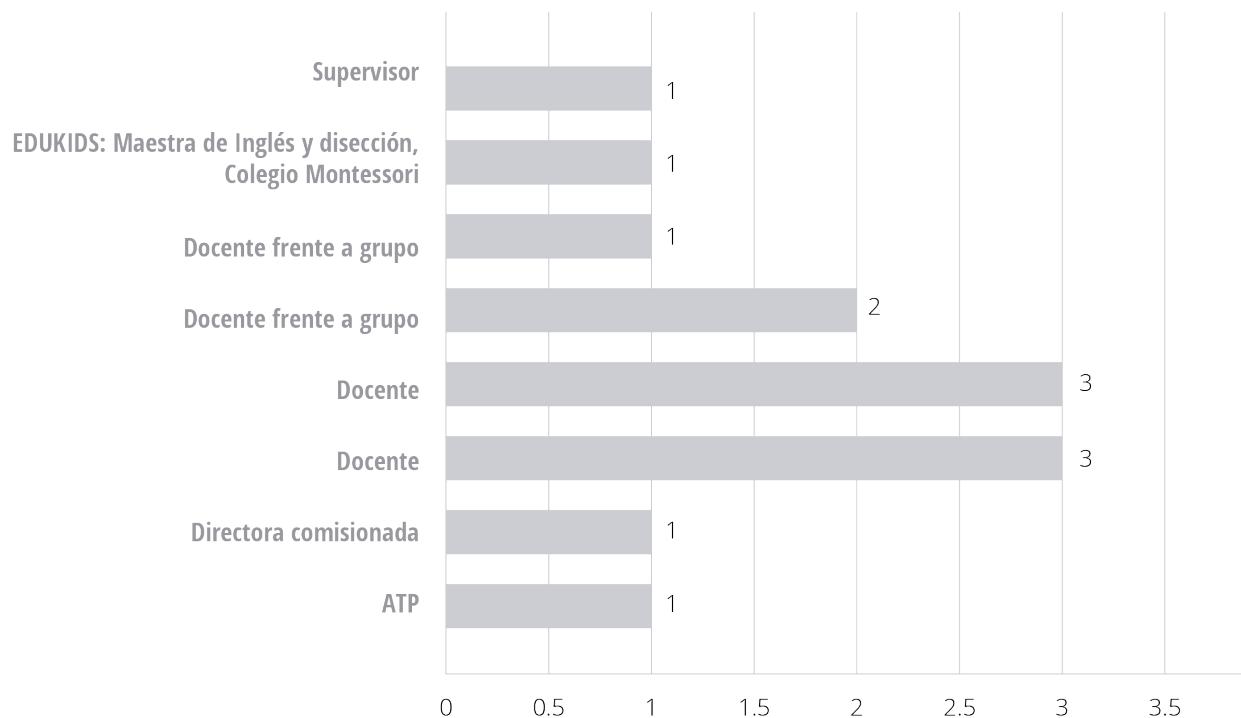


*Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.*

Un profesor novel es un docente que se encuentra en las primeras etapas de su carrera profesional, con poca experiencia en la enseñanza. Este término se utiliza para describir a aquellos profesores que están en proceso de adaptación y desarrollo de sus habilidades pedagógicas y metodológicas, afrontando los desafíos iniciales de la profesión. Como se puede ver en la gráfica 1, nuestra población estudiantil de preegresados es mayoritariamente novel: 60 por ciento de ellos tiene de uno a tres años de experiencia docente; el resto cuenta con no más de siete años frente a grupo. Por lo tanto, podemos afirmar que todos ellos son profesores noveles.

Los datos anteriores se relacionan con los resultados que se muestran en la gráfica 2, ya que la mayoría de ellos (más del 70 por ciento) desempeñan el puesto de docentes frente a grupo. Si bien tres preegresados ejercían funciones directivas cuando se hizo la encuesta, su experiencia en estos puestos era reciente.

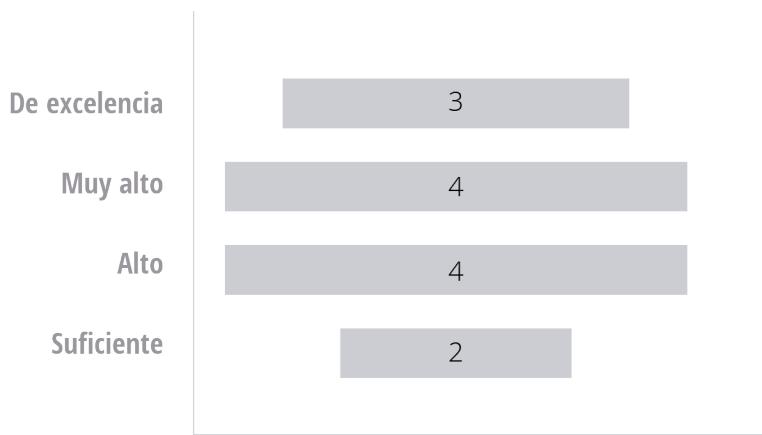
Gráfica 2. Función sustantiva en su centro de trabajo



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.

En cuanto a la tercera sección de la encuesta, se trabajaron cinco categorías: satisfacción general con el programa de posgrado; satisfacción general con los procesos de evaluación; grado de articulación de contenidos a favor del documento de obtención de grado; logro de los rasgos de perfil de egreso, y satisfacción general con los recursos humanos y materiales con los que cuenta el programa. Las respuestas se presentan en las gráficas 3, 4, 5, 6 y 7.

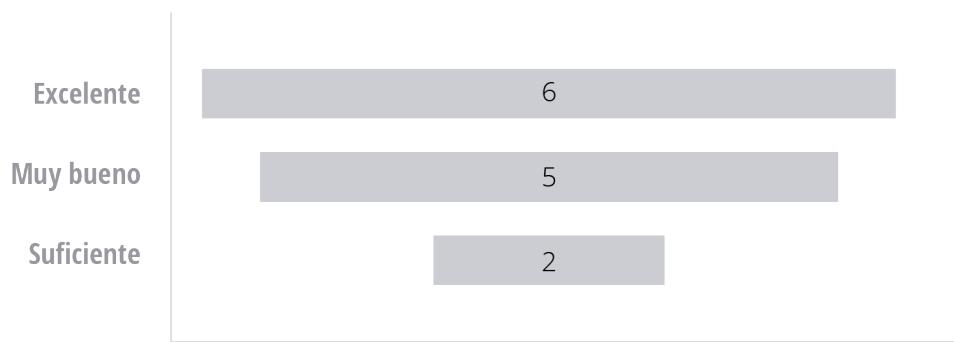
Gráfica 3. Grado de satisfacción general con el programa de posgrado cursado



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.

De los trece preegresados que contestaron la encuesta, once, es decir, 84 por ciento, califican de alto a excelente su nivel de satisfacción con el programa de posgrado cursado.

Gráfica 4. Grado de satisfacción general con los procesos de evaluación

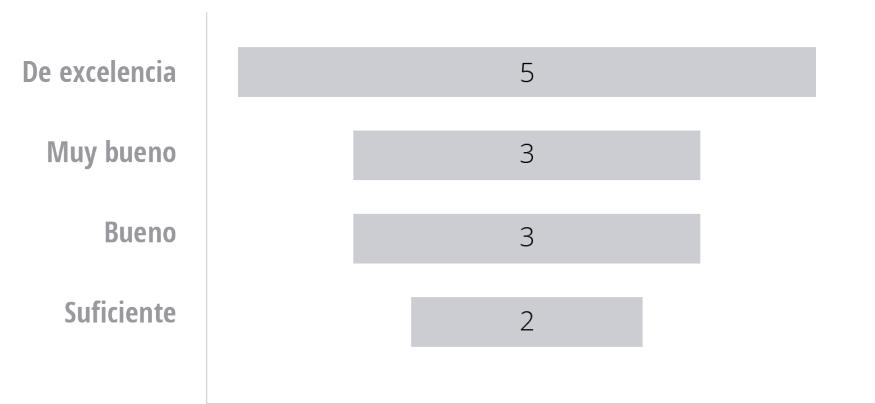


Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.

Del mismo modo, son favorables los resultados del grado de satisfacción general respecto a los procesos de evaluación en las materias de la maestría cursada, pues 84 por ciento los califica de muy bueno a excelente. Esta elevada proporción nos lleva a valorar de modo positivo la evaluación formativa implementada en el programa, ya que se centra no solo en la medición del conocimiento adquirido, sino también en el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes. Asimismo, promueve un enfoque de aprendizaje activo y reflexivo, en el que los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje y la retroalimentación se utiliza para mejorar continuamente el proceso educativo.

En cuanto al grado de articulación de contenidos, los preegresados se muestran satisfechos con la forma en que las materias por línea de formación lograron establecer conexiones lógicas y fluidas entre los diferentes elementos por materia para facilitar la comprensión, el aprendizaje progresivo y la aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos. La articulación de contenidos en la malla curricular busca asegurar que los temas se presenten de manera ordenada y que exista una continuidad y coherencia entre ellos, a fin de permitir una experiencia educativa integrada y comprensible para los preegresados. Los resultados se representan en la gráfica 5.

*Gráfica 5. Grado de articulación de contenidos en las líneas de formación del programa de posgrado cursado*

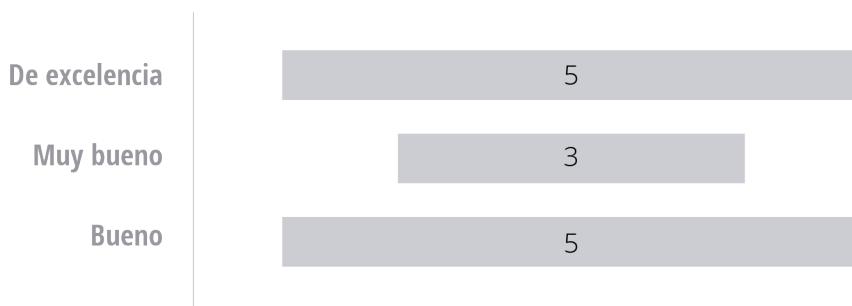


*Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.*

Por último, se destaca el área de perfil de egreso. Los preegresados perciben que el logro de las competencias por línea de formación se ha alcanzado de manera favorable, con ponderaciones de bueno a excelente. Es importante que los preegresados perciban que se lograron las competencias del perfil de egreso porque así validan la efectividad del programa educativo en prepararlos adecuadamente para continuar creciendo en su carrera profesional. Cuando los estudiantes reconocen que han adquirido las habilidades y los conocimientos

esperados, aumenta su confianza en sus capacidades y mejora su empleabilidad. Además, una percepción positiva del logro de competencias fortalece la reputación y la calidad académica de la institución educativa, lo que atrae a futuros estudiantes y fomenta colaboraciones con empleadores y la comunidad académica. Estos datos se muestran en la gráfica 6.

*Gráfica 6. Grado de logro en el perfil de egreso del programa de posgrado cursado*



*Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta de preegresados.*

#### *Experiencias de formación en el programa de maestría*

En este apartado se analizan las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Se comenzó con la pregunta sobre las "Áreas fortalecidas con la formación cursada". Este ítem buscaba obtener una perspectiva detallada de las percepciones de los preegresados respecto a los conocimientos y habilidades que consideran que han mejorado durante su formación en los programas de maestría. El análisis de estas respuestas nos lleva a la identificación de las áreas clave valoradas por los estudiantes como significativas en su desarrollo profesional y personal.

En este ítem, a partir de las respuestas, se observa que los preegresados consideran como mejores experiencias en el posgrado el aprendizaje de nuevos conocimientos relacionados con temáticas poco revisadas anteriormente, como neurociencias y educación socioemocional. Este tipo de aprendizajes innovadores responde a la demanda de formación más integral y adaptada a las realidades sociales y cognitivas emergentes. A continuación, se reproducen algunas respuestas de los encuestados y se hacen comentarios de ellas.

"Aprender temas de los que conocía poco, como educación socioemocional y neurociencias. (encuesta, preegresado 2)"

Los estudiantes de los programas de maestría reconocen a los docentes como personas que denotan saberes profesionales adecuados para el nivel de posgrado y que, además, comparten estrategias pedagógicas que pueden ser aplicadas en sus espacios laborales. Ejemplo de ello son las dos respuestas que a continuación se transcriben.

"Contar con catedráticos calificados para impartir la asignatura con éxito para que se logre un buen aprendizaje. (encuesta, preegresado 1)  
Docentes muy preparados que transmiten estrategias valiosas para poder llevarlas a la práctica en el trabajo docente. (encuesta, preegresado 8)"

Además, reconocen como un acierto la vinculación de los contenidos de los cursos con el plan de estudios vigente en educación básica y refieren que tal vinculación resulta de gran utilidad para su práctica docente.

Señalan que los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de la maestría contribuyen de diversas maneras a la práctica educativa dentro del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pues se alinean con los principios de equidad, inclusión y desarrollo integral. Esta opinión se repitió en distintos momentos de la encuesta; un ejemplo es el siguiente: "Relacionar un curso de acuerdo al plan de estudios vigente en educación básica" (encuesta, preegresado 6). Además, otro participante reconoce "La gran preparación de la mayoría de las responsables de asignatura" (encuesta, preegresado 12).

Estas últimas opiniones fueron de gran valor, puesto que los programas de maestría de la BECENE son de tipo profesionalizante, lo que significa, según el CONACYT (2021), que:

"Son posgrados que tienen la finalidad de actualizar y/o especializar a profesionales en ejercicio o estudiantes dentro del desarrollo tecnológico e innovación y la aplicación directa en un área del conocimiento frente a nuevos retos o transformación del sector de incidencia. El desarrollo de capacidades, a nivel personal y laboral, obtenido en estos posgrados cumple una tarea importante en la inserción profesional o promoción para las personas que egresan. (2021, p. 11)"

Con fundamento en las percepciones de los preegresados, el conocimiento demostrado por las responsables de asignatura es una evidencia de que los docentes cumplen con las exigencias y estándares de calidad requeridos en un programa de maestría. Este cumplimiento garantiza, en gran medida, la calidad educativa del programa. Según Cardoso y Cerecedo (2011):

"[...] los principales responsables de la calidad de los programas educativos son los académicos, quienes investigan y propician el aprendizaje; ellos son los principales agentes de la calidad de un programa, pues son el enlace directo y tangible entre éste, la IES y la sociedad". (2011, p. 71)

La confianza de los estudiantes en la preparación de sus docentes resulta

fundamental para crear un ambiente de aprendizaje efectivo y satisfactorio, en el cual los contenidos de la maestría se imparten de forma rigurosa y contextualizada.

Por otro lado, entre los aspectos señalados por los preegresados como mejores experiencias en el programa de maestría, está el trato que han recibido por parte de sus docentes, que califican como positivo para continuar con sus estudios de maestría, lo que se hace patente en las opiniones de dos encuestados:

"El tacto de algunos de los catedráticos, que no solo resultó de apoyo para con la materia, sino fue un fortalecimiento personal que a muchos nos ayudó a no desertar. (encuesta, preegresado 3)

En los primeros semestres, las maestras aportaron en la parte socioemocional; se nos apoyó a poder continuar con la maestría desde el diálogo, comunicación asertiva y escucha. (encuesta, preegresado 10)"

La atención y el apoyo ofrecidos no solo fortalecieron sus conocimientos en cada materia, sino que también brindaron un respaldo personal y emocional. Esta cercanía y sensibilidad por parte de los catedráticos, expresada a través del acompañamiento emocional y el diálogo, es valorada como un elemento de seguridad que previene la deserción y promueve la resiliencia entre los estudiantes.

Lo anterior coincide con los resultados favorables de los egresados en las materias que imparten, ya que, como afirman Saltos *et al.* (2020), con base en un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Finlandia Oriental, la Universidad de Jyväskylä y la Universidad de Turku, la empatía es una variable más poderosa que los propios materiales educativos o el tamaño de los grupos para explicar el rendimiento académico.

Asimismo, los estudiantes destacan cómo sus maestras impulsaron el desarrollo socioemocional, fomentando el diálogo y la comunicación asertiva, aspectos fundamentales para avanzar en sus estudios en momentos de dificultad. Este enfoque concuerda con lo señalado por Donoso *et al.* (2010) acerca de la importancia que tiene "una cultura centrada en los requerimientos del estudiante, privilegiando la innovación (en el área de atención) buen servicio y colaboración" (2010, p. 38), para la satisfacción y retención de los estudiantes de educación superior. En este sentido, la disposición de los docentes a escuchar y apoyar desde una perspectiva humanista es percibida como una de las experiencias más enriquecedoras del programa, pues fortalece tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los estudiantes.

"El gran sentido humano y conocimiento de la gran mayoría de las responsables de asignatura. (encuesta, preegresado 11)  
La comprensión y empatía de algunos docentes. (encuesta, preegresado 13)"

Los preegresados reconocen el apoyo cercano de sus docentes durante el proceso de la maestría. Además, resultan interesantes los comentarios respecto al desarrollo y el fortalecimiento de aspectos socioemocionales en ellos, de los que se recupera la inferencia, hecha por ellos mismos, de que los docentes de los programas son sensibles a las situaciones de los estudiantes y tratan de brindar su apoyo cuando es necesario.

Es necesario reconocer, como lo afirma Schmelkes (1995), que el trato que los docentes dan al estudiante incide en el logro de los conocimientos y la conclusión de los estudios de manera exitosa. Reconocer que la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio (Schmelkes, 1995) es de vital importancia en los procesos de enseñanza.

Max Van Manen (2004, cit. en Hernández, 2007) argumenta que el maestro debe tener un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón, haciendo referencia a la necesidad de complementar la acción educativa con las situaciones y ambientes de aprendizaje significativo, sensible y humano que deben brindar los profesores.

Como ya se mencionó, una de las características de los posgrados de la BECENE es que son programas de tipo profesionalizante, lo que significa que se espera que las acciones realizadas en el interior de los cursos incidan en la práctica educativa de los maest्रantes, con lo que se fortalece el aprendizaje de sus alumnos. En la encuesta se reconoce este aspecto: "Un semestre muy bueno debido al desarrollo de intervenciones que han impactado en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica" (encuesta, preegresado 6).

El diseño de estos programas permite a los maest्रantes aplicar en sus prácticas diarias las estrategias y los conocimientos adquiridos asegurando un aprendizaje contextualizado y relevante para el entorno educativo de la educación básica.

Asimismo, el efecto de esta formación profesionalizante es evidente en las experiencias de los participantes, quienes refieren que los cursos han influido en el aprendizaje de sus estudiantes de educación básica. Los resultados de la encuesta hacen patente que los docentes perciben un impacto directo de las intervenciones diseñadas en el posgrado en el progreso de sus alumnos, lo que confirma la efectividad de este tipo de programas.

## *Experiencias desafiantes o desafortunadas en el desarrollo de los semestres del programa*

Es importante recordar el perfil de los preegresados. Todos se encuentran laborando en escuelas públicas o privadas; algunos se desempeñan como asesor técnico pedagógico, directivo, docente frente a grupo, etcétera, por lo que combinan las actividades laborales con las tareas del posgrado. Esto puede provocar estrés en los preegresados, puesto que combinan dos roles complejos: docentes en activo y estudiante de maestría.

En lo tocante a los aspectos que pueden fortalecerse para brindar un programa adecuado para los alumnos, se recuperan varias ideas derivadas de las respuestas de los preegresados en la encuesta. Estas áreas de oportunidad se vinculan a aspectos de tipo administrativo como, por ejemplo, la mejora en la organización de las actividades en general y la precisión de fechas en que tendrán verificativo los coloquios de presentación de avances. Esto indica que un programa académico con mayor organización no solo mejora la experiencia educativa, sino que también facilita la preparación y el desempeño de los estudiantes en actividades clave como los coloquios.

Además, como ya se ha anotado, cuando se hizo la encuesta los participantes se encontraban próximos concluir sus estudios de maestría, lo que los llevó a mencionar aspectos relacionados con conocer con mayor precisión información respecto a:

"Los requisitos específicos para la entrega final del documento de tesis, y no saber con antelación los costos del proceso de titulación. (encuesta, preegresado 2)

Acumulación de trabajo, desorganización en coloquios y brindar fechas con tiempo para estar preparados de las actividades que se realizarán. (encuesta, preegresado 8)

Falta de organización en el programa. (encuesta, preegresado 4)"

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes del estudio son docentes frente a grupo. Así, asistían a su centro de trabajo en el nivel de preescolar o primaria y los fines de semana acudían a sesiones de la maestría. Por esta razón, en el transcurso de la semana debían elaborar las tareas relacionadas con las materias, además de avanzar en su proyecto de investigación, lo que les exigió una buena organización y gran disciplina para cumplir con lo requerido en los espacios académicos. Todo ello, como explica un docente, ocasionó una acumulación de trabajo que debía ser realizado en poco tiempo, considerando que combinar trabajo y estudio puede ser sumamente complejo. Al respecto, un participante opina que "actualmente los cambios en la educación no son tan benéficos para trabajar y estudiar" (encuesta, preegresado 13).

Es por ello que los estudiantes afirman que una mejora en la estructura administrativa beneficiaría la comunicación y el seguimiento de las fechas, lo que minimizaría la incertidumbre y la carga adicional que la falta de claridad puede generar. En este orden de ideas, las sugerencias de los preegresados se orientan a la creación de un sistema de apoyo administrativo que acompañe sus esfuerzos académicos y les permita concentrarse en el contenido y el desarrollo de sus investigaciones.

## CONCLUSIONES

El análisis de las percepciones de los preegresados revela un reconocimiento claro de la pertinencia y calidad del diseño curricular de las maestrías en la BECENE, en especial en la incorporación de temas emergentes como las neurociencias y la educación socioemocional. Este hallazgo coincide con la literatura que destaca la importancia de integrar conocimientos innovadores para fortalecer la formación docente y responder a las demandas contemporáneas en educación (Garateix *et al.*, 2023; Lvovich, 2009). La valoración positiva de estos contenidos sugiere que los programas están alineados con las necesidades profesionales y personales de los estudiantes, por lo que contribuyen a su desarrollo integral y mejoran su práctica pedagógica.

Otro aspecto crucial identificado es el papel del acompañamiento docente no solo en el ámbito académico, sino también en el apoyo emocional. La empatía y el compromiso del profesorado favorecen un ambiente para el aprendizaje y la motivación, que es fundamental para la permanencia y éxito estudiantil (Rodríguez *et al.*, 2020; Hernández, 2007). Este respaldo emocional se configura como un factor clave para sostener el proceso formativo reforzando la calidad educativa y el compromiso profesional de los estudiantes.

Sin embargo, los resultados también evidencian áreas de oportunidad relacionadas con la organización administrativa del programa. La percepción de falta de claridad y estructura en actividades como los coloquios da lugar a tensiones que afectan el desempeño académico y el bienestar estudiantil, fenómeno que ha sido documentado en investigaciones sobre retención y calidad en la educación superior (Donoso *et al.*, 2010; Valdés *et al.*, 2017). Estos aspectos subrayan la importancia de fortalecer los procesos administrativos para brindar un acompañamiento integral que minimice las incertidumbres y facilite la concentración en la formación académica.

Además, la dificultad para conciliar las responsabilidades laborales con los requerimientos del posgrado es una problemática común en estudiantes trabajadores, que debe ser atendida mediante estrategias organizativas flexibles y una comunicación clara (Vega *et al.*, 2012; Moreno *et al.*, 2023). Esta situación

destaca la necesidad de un diseño institucional sensible a las condiciones de vida de los estudiantes, a fin de favorecer su éxito académico y la culminación oportuna de sus estudios.

En conjunto, estos hallazgos evidencian que, si bien las maestrías que ofrece la BECENE presentan fortalezas claras en el enfoque académico y acompañamiento docente, la mejora de la gestión administrativa es fundamental para optimizar la experiencia estudiantil y potenciar los resultados formativos, tal como lo sugieren estudios previos sobre la calidad y eficacia de programas de posgrado (Martínez, 2006; Ramos y Fernandes, 2022; Schmelkes, 1995).

## BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- BECENE (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí). (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
- BECENE (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí). (s/f). Maestría. <http://posgrado.beceneslp.edu.mx/?q=content/maestr%C3%ADA-0>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cardoso, E., y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrados. Versión 8*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. <https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf>
- DGESUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio). (2024). *Procedimiento general para la autorización federal de programas de posgrado para la profesionalización y superación docente*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Donoso, S., Donoso, G., y Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación* (33), 15-61. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/138>
- Garateix, M., Torres, A., y Hernández, T. (2023). Formación académica de posgrado. Impacto para el desarrollo sostenible de la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142023000300008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000300008)
- Hernández, V. (2007). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología* (37), 22-28. <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2017/02/06-Las-competencias-emocionales-del-docente.pdf>
- Lvovich, D. (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 157-173. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269009.pdf>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)
- Moreno, M., De la Cruz, J., y García, A. (2023). Debates en torno a los posgrados en educación que forman docentes de básica y normal. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 6(12), 166-182. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/355>
- Ramos, R., y Fernandes, W. (2022). Impactos en la calidad educacional de una escuela asociada a la UNESCO (PEA) en Brasil. *Journal of the Academy* (7), 187-198. <https://www.journalacademy.net/index.php/revista/article/view/124/124>
- Rodríguez, E., Moya, M., y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>

- Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Valdés, Y., Ponce, R., y Valdés, Y. (2017). La evaluación de impacto, el posgrado y socialización de resultados científicos. *Pedagogía Profesional*, 15(4). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/173/263>
- Vega, A., González, E., Toro, G., Fonseca, G., Sánchez, J., Peña, M., Solar, M., Zúñiga, M., Herrera, R., y Carrasco, S. (2012). Aspectos referenciales sobre la inserción laboral y seguimiento de egresados. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (ed.), *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias* (pp. 19-56). Centro Interuniversitario de Desarrollo. [https://www.researchgate.net/publication/282185581\\_Seguimiento\\_de\\_Egresados\\_e\\_Insercion\\_Laboral\\_Experiencias\\_Universitarias](https://www.researchgate.net/publication/282185581_Seguimiento_de_Egresados_e_Insercion_Laboral_Experiencias_Universitarias)

# DISEÑO DE HABILITACIÓN DOCENTE Y LA NARRACIÓN COMO MEDIO PARA IDENTIFICAR NECESIDADES EN EL PERSONAL DOCENTE, SECTOR 18 DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN GUANAJUATO

TEACHER TRAINING DESIGN AND STORYTELLING AS A MEANS TO IDENTIFY TEACHING STAFF NEEDS, PRESCHOOL EDUCATION SECTOR 18 IN GUANAJUATO.

Fecha de recepción: 23 de abril de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

Graciela Fabiola Serna Jiménez<sup>1</sup>

Rosa López Flores<sup>2</sup>

Carlos Alfonso Martínez Martínez<sup>3</sup>

4

Intervenciones  
educativas



*La narrativa para el investigador, como recurso literario, es un tipo de texto en el que quien investiga relata su experiencia en la construcción del conocimiento y a su vez da voz a los actores del proceso de aprendizaje. No se trata de una mera descripción, sino de un discurso en el que interpreta y dota de significados los relatos de los actores que intervienen en el problema, contrastados con las teorías estudiadas para comprender el problema y brindarle solución.*

Angélica María Rodríguez Ortiz (2021)

## RESUMEN

En este artículo se presenta un proceso de habilitación docente centrado en el uso de narrativas pedagógicas como herramienta para identificar las necesidades formativas del personal docente en el contexto de la implementación de un plan y programa de estudio para educación básica denominado Nueva Escuela Mexicana. Parte de un fundamento teórico y metodológico que utiliza la investigación narrativa a través de un modelo hermenéutico-reflexivo, que reconoce la enseñanza como una actividad compleja y situada, cargada de implicaciones éticas y políticas. Se considera la narrativa no como una simple descripción, sino como una forma de construir e interpretar significados en torno a la experiencia docente. El uso de la narrativa como estrategia de habilitación docente permitió un acercamiento profundo y

honesto a la práctica educativa real en el nivel preescolar. Las educadoras pudieron articular su vivencia profesional con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, destacando tensiones, avances y posibilidades. Este proceso consolidó la formación continua como un espacio de reflexión crítica, diálogo pedagógico y construcción colectiva de saberes docentes.

**Palabras clave:** narrativa pedagógica, habilitación docente, *Nueva Escuela Mexicana*, formación continua, educación preescolar, investigación narrativa, saber docente.

<sup>1</sup> Escuela Normal Oficial de León. g\_serna@seg-gto.gob.mx

<sup>2</sup> Escuela Normal Oficial de León. rlopezflores76@gmail.com

<sup>3</sup> Escuela Normal Oficial de León. carloalfonsojhs@hotmail.com

## ABSTRACT

This document presents a teacher training process focused on the use of pedagogical narratives as a tool to identify the training needs of teachers in the context of implementing a basic education curriculum called the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School). It is based on a theoretical and methodological foundation using narrative research through a hermeneutic-reflexive model, which recognizes teaching as a complex and situated activity, fraught with ethical and political implications. Narrative is considered not as a simple description, but as a way of constructing and interpreting meanings around the teaching experience. The use of narrative as a teacher training strategy allowed for a deep and honest approach to actual educational practice at the preschool level. Teachers were able to articulate

their professional experience with the guidelines of the New Mexican School, highlighting tensions, advances, and possibilities. This process consolidated continuing education as a space for critical reflection, pedagogical dialogue, and the collective construction of teaching knowledge.

**Keywords:** pedagogical narrative, teacher training, New Mexican School, continuing education, preschool education, narrative research, teaching knowledge.

## INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) nace en nuestro país con el compromiso de brindar calidad en la enseñanza. El propósito de esta "Institución del Estado, que tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación" (SEP, 2019). En las escuelas de educación básica, la instauración de la NEM ha implicado el replanteamiento del rumbo para regresar a la comunidad, a partir de la pedagogía y la didáctica que orientan una perspectiva tanto activa como globalizadora. Esta situación, lejos de no quedar ajena a los docentes del nivel preescolar, los reconoce en la corriente del proceso escolarizado.

Por lo anterior, uno de los propósitos de este artículo es conocer, a partir de las narrativas, la implementación de la NEM por parte de los actores principales, e identificar las necesidades de habilitación docente, considerando, al inicio, los procesos de compresión asumidos por los participantes. El estudio está enmarcado en la línea de prácticas y saberes docentes, que se inicia a partir de un análisis de textos narrativos; por lo tanto, se considera como una investigación narrativa.

El diseño de la propuesta de habilitación parte de un modelo hermenéutico-reflexivo que supone que la enseñanza es una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico–, cargada de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético y político (De Lella, 1999). Este modelo responde a las demandas planteadas por un equipo formado por la jefa de sector, supervisoras, apoyos técnicos, entre otros, al haber ofrecido habilitación docente, lo que permitió, mediante las prácticas de las docentes en las aulas, determinar que no han acertado del todo en la atención a las necesidades reales de los niños de preescolar, así como de la propia reforma basada en el "Acuerdo 14-0822, por el que se establece el nuevo plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria de la NEM" (DOF, 2022).

El grupo de docentes participantes en esta experiencia fue conformado por integrantes del Sector 18 de preescolar, ubicado en dos pueblos del Rincón, estado de Guanajuato: San Francisco y Purísima. Este Sector comprende cuatro zonas escolares: la número 12, la número 69, la número 84 y la número 101. La actitud innovadora de las supervisoras, directoras, apoyos técnicos y docentes nos brindó un campo de posibilidades y de diálogo para conocer sus saberes y su experiencia con los nuestros.

Fue así como el proceso de acercamiento del cuerpo académico clave ENOL-CA-2 hizo posible establecer ejes de necesidades diferenciadas de habilitación, procesos de comprensión, y, al haber vivido esta experiencia a través de un diálogo narrativo, colocar no solo la realidad profesional, sino también el sentir personal y repensarse como un comienzo. Tal como lo plantea Kohan (cit. en Salas, 2021), siempre hay preguntas y pocas respuestas en todo proceso de aprendizaje.

### **EL COMIENZO DE LAS NARRATIVAS**

La llegada de la NEM trajo consigo una serie de ajustes; por las diferentes entregas al magisterio, se empezó a hablar de programa sintético, programa analítico, codiseño y proyectos comunitarios. Las voces más potentes venían tanto de promotores de YouTube como de extensos y densos documentos que la propia Secretaría de Educación Pública ponía en la red; iban y venían diferentes versiones.

En el caso de la educación preescolar, a finales de 2024 surgió la fase 2, versión 1 del programa sintético referido a este nivel en la NEM (SEP, 2024). Pero la información recibida solo correspondía al nivel de educación primaria, misma información que se utilizó para “capacitar” a las docentes, pues se consideró, en el momento, información de alto nivel.

Esta situación dio lugar a una serie de confusiones, dudas y preguntas. ¿Cómo desarrollar un proyecto comunitario con niños de 3 años y trabajarla durante toda la jornada con un solo tema? ¿Cómo involucrar a los niños de segundo grado de preescolar? ¿Cómo resolver problemáticas, cuando ellos plantean necesidades de su propio desarrollo y aprendizaje particular, que quedan alejadas de las relaciones, asociaciones, fondos y artefactos culturales en donde los niños de esta edad se mueven y construyen mediante interacciones y relaciones para tener el conocimiento del mundo? ¿Cómo involucrar a todo el grupo, cuando la población y sus necesidades son diversas, niños con autismo, síndromes u otra necesidad de aprendizaje con o sin discapacidad?

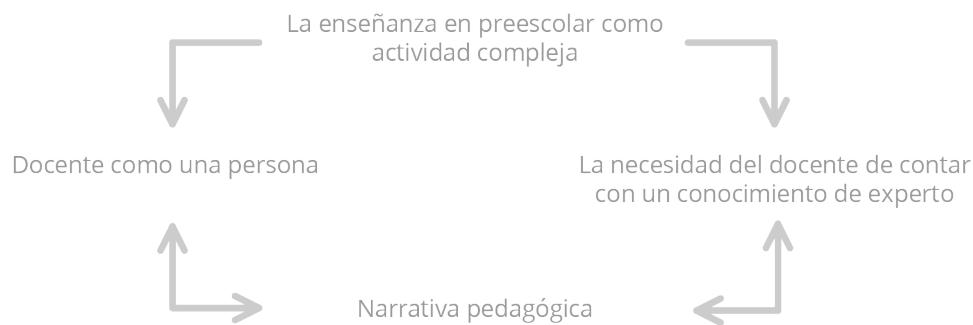
En un interés por construir y caminar hacia adelante, iniciamos el primer ejercicio a través de tres talleres que tenían como objetivo comprender de manera crítica las condiciones socioeducativas de la vida del docente, para darle sentido a la profesión. El segundo ejercicio versó acerca de la reconstrucción del saber

docente; mientras el tercer momento partió de la consideración del docente como un profesional tratado con justicia y humanidad, así como el impacto en el proceso de acercamiento a la NEM, fundamentalmente en la calidad de la educación que reciben los niños en los planteles preescolares públicos, a los que comúnmente asisten los niños de estratos económicos medios y bajos.

De este modo, el modelo hermenéutico-reflexivo permitió la interpretación de los textos narrados por las docentes de preescolar, con el fin de comprender mejor el todo y la parte, el elemento en general, en la búsqueda de precisar que la narrativa, el objeto interpretado y el sujeto interpretante pertenecen a un mismo ámbito, de manera que se podría atender la realidad manifiesta desde un modelo construido por tres docentes de la escuela normal.

Cabe señalar que los miembros del cuerpo académico, en la pretensión de centrar su papel en este acercamiento con docentes de educación básica, consideró pertinente hacer una diferenciación entre la educación inicial y la formación continua, ya que el espacio de acción se trasladaría al sitio donde se construye la práctica docente, con actores y escenarios contextualizados en una región del estado. A este fin, se definió la formación continua como el mecanismo institucionalizado para la reproducción social de manera consciente y crítica, que promueve productos sociales a través de una visión pedagógica y didáctica que se desarrolla en lo cotidiano en el aula de preescolar, en este caso. Con base en esas consideraciones y esta definición, el modelo para la formación continua quedó como se muestra en el diagrama 1.

*Diagrama 1. Modelo hermenéutico-reflexivo para la formación continua en el nivel preescolar*



*Fuente: elaboración propia.*

El docente de preescolar es una persona que tiene su propia historia de vida personal y profesional; es una persona que “sabe algo y cuya función consiste en tratar de transmitir ese saber a otros, por lo que sus saberes vienen de diferentes fuentes: disciplinarios, curriculares, pedagógicos, didácticos y experienciales” (Tardif, 2010). Entre estos saberes construye su enseñanza.

La docente de preescolar atiende niños de 3 a 5 años, a padres de familia de diferentes edades, y a la vez se vincula con docentes, directivos, supervisora y jefe de sector. Por lo tanto, las educadoras, como se conocen en este nivel educativo, ocupan una cierta posición estratégica en el seno de relaciones complejas, que unen e integran las demandas sociales del nivel y de la sociedad, representada, esta última, por los padres de familia. Además, asumen las demandas curriculares vigentes, así como las interpretaciones de estas, exigidas por las autoridades educativas para la implementación pedagógica y didáctica en el aula; de ahí la complejidad de la enseñanza en el aula.

Lo anterior genera en el docente de preescolar la necesidad de contar con un conocimiento experto en el nivel, en las relaciones con pares y autoridades educativas, con padres de familia y en el propio currículo vigente. De ahí que la narrativa pedagógica remita al docente a su historia personal y de formación, que recupera a partir del conocimiento actual que se le demanda y del resurgimiento de lo antiguo, pues lo antiguo se reactualiza constantemente durante los procesos de aprendizaje que vive el docente, en su trayecto personal y profesional con respecto de la tarea docente.

En la narrativa o los relatos se cuentan las historias que son significativas, que permiten construir saberes a través de la indagación de la propia experiencia, comprometiendo de modo sustancial el conocimiento pedagógico con el que cuenta el docente. Estas narrativas pedagógicas se realizaron a partir de una estrategia de elaboración de manera personal haciendo uso de lápiz y papel. Los docentes, por su parte, plantean experiencias significativas, generan interrogantes y conflictos, hasta llegar, mediante estos procesos, a la reflexión personal sobre la práctica docente y sus implicaciones.

Parece ser que con la narrativa los docentes se visualizan y reconocen más como personas, como profesionales que pueden producir un saber pedagógico, potenciar su autoformación y vivir procesos en los que se apropián de sus necesidades de formación reconociendo sus aciertos y desaciertos. Pero también se van reconociendo cada vez más con la capacidad de desarrollar pedagogía a partir de documentos narrativos en que plasman reflexiones sobre el currículo. Este saber, desde la referencia de sus secretos, la expresión de sus cavilaciones pedagógicas en torno a experiencias positivas y negativas en el conocimiento de la NEM, devela el verdadero sentido de significación que tiene cada uno de los docentes.

Creemos, pues, que con ello logran que el currículo deje de ser algo impuesto, para que pueda ser cuestionado desde la práctica, valorado y negado por la metodología propuesta, o revalorado y aplicado desde un análisis minucioso de las políticas educativas, en la medida que profundizan en el plan de estudios y el propio programa que se cuestiona a sí mismo. En este sentido, la realización del ejercicio de manera colectiva posibilitó la fluidez del discurso a partir de la confianza y la escucha atenta, para detonar siempre el análisis y la reflexión en la lectura entre pares de las narrativas elaboradas.

En un segundo momento, con fundamento en el modelo diseñado, la narración se transcribió en computadora, lo que hizo posible, además, el incremento de la potencialidad del relato, en una retroalimentación entre pares. El autor o docente-narrador decidió qué cambiar, modificar o agregar. Para continuar, se promovió la circulación del relato a lo colectivo y, posteriormente, entre pares para lograr una nueva retroalimentación mediante comentarios. En este avance, el siguiente paso de la estrategia fue grabar su lectura, para presentarla en audio por el autor y otra persona. Con la finalidad de cerrar el ciclo de la estrategia, se solicitó un escrito que se presentaría a expertos, para observaciones y comentarios.

Hasta este momento, el docente-narrador se vuelve autor pedagógico; el currículum deja de ser prescriptivo; el docente-narrador autodescubre necesidades de habilitación; se genera un compromiso latente en su propio proceso de formación, y, por lo tanto, se conforman colectivos pedagógicos. Además, el docente como profesional se compromete a construir un saber disciplinar, pedagógico y, en algún momento, a construir supuestos teóricos desde una perspectiva autónoma e independiente.

De tal manera, este modelo intenta que el docente se constituya como un profesional a partir del reconocimiento de su saber pragmático y biográfico, en el que identifique su saber teórico conceptual, ya que su tarea se desenvuelve en lo práctico demandado por el jardín de niños. A final de cuentas, el aula es un campo fenoménico lejano de mecanismos o acciones estáticas; puede haber algunos rituales, pero la acción del docente busca contestar a las demandas de los alumnos, por lo que requiere saberes plurales.

Asimismo, esta construcción del saber docente se nutre de la vivencia de procesos, como el caso de esta reforma educativa planteada en la NEM, porque este modelo propuesto para la formación continua parte de la expresión de las experiencias con los otros y con nosotros mismos. Esto es, la construcción en el centro de la subjetividad del docente de ese sentido del ser y su relación con los otros en la dinámica del preescolar, en la que el docente de este nivel se dé la oportunidad de resignificar y reconstruir ese saber acumulado, ese saber que integra con nuevas informaciones o conexiones que hace con el pasado para comprender el presente, en este caso, la reforma educativa contenida en la NEM.

## VIVIENDO EL MODELO. "NARRATIVAS: ESCRIBIR Y SISTEMATIZAR EN EL SECTOR 18 DE PREESCOLAR"

Derivado de la reunión efectuada al inicio del ciclo escolar 2023-2024 con la jefa de sector, supervisoras y apoyos de zona para concretar su plan de trabajo con la responsable del cuerpo académico ENOL-CA-2, se logró integrar el presente apartado de este artículo. El objetivo de "Narrativas: escribir y sistematizar en el Sector 18 de preescolar" era que las educadoras no solo reportaran datos de niños beneficiados con esto o aquello de la reforma, sino que se diera a conocer el significado de la experiencia educativa al manifestar lo experimentado, lo aprendido, lo reconstruido desde esta nueva perspectiva, para ver la realidad educativa en el campo de preescolar. Esta reunión posibilitó la recuperación de algunos elementos sustantivos de la reforma en educación básica; además, fue posible compartir con ellas lo vivido y afrontado en la escuela normal, en el sentido del codiseño como una nueva experiencia a la hora de que los docentes diseñaron los diferentes programas del plan de estudios 2022.

Se asentó, en este plan de sector (Robles, 2023), que el cuerpo académico trabajaría en tres momentos con los docentes. Uno con directoras del sector y con dos educadoras por jardín de niños, para llevar adelante un taller de narrativas. Una segunda reunión con supervisoras y apoyos técnicos, con objeto de formar un comité editorial y emitir una convocatoria para las narrativas, que permitiera establecer ejes para escribir acerca de la experiencia educativa. Y, tercero, el cuerpo académico ENOL-CA-2 recibiría todas las narrativas para leer y recuperar elementos asentados en los escritos. La siguiente parte permitió seleccionar 10 escritos para su publicación. De esta reunión, se encargaron tareas, tanto para el Sector 18 como para el cuerpo académico; una de ellas fue el establecimiento de la fecha para efectuar el taller, la elaboración de la invitación y el diseño del taller por parte de los docentes del cuerpo académico de la Escuela Normal Oficial de León (ENOL).

*Imagen 1. Invitación elaborada y difundida por las supervisoras en sus respectivas zonas escolares*



Mientras tanto, se diseñó el taller por parte del ENOL-CA-2, se asignaron tareas y se compartieron el trabajo de gestión, vinculación e investigación entre sus miembros en las horas asignadas en la escuela normal para trabajar de manera conjunta.

Pasados algunos meses, se realizó la primera actividad del *Taller de Narrativas*, a partir de la convocatoria a los integrantes en la ciudad de Purísima del Rincón. La asistencia en promedio fue de 60 personas, entre directivos y docentes, en un horario de 8:45 a.m. a 13:00 p.m. con las maestras participantes.

*Imagen 2. Trabajando en el taller de narrativas*



El taller dio inicio con la escritura de su experiencia educativa a lápiz y papel. Aquí, en general, se escuchaba la pregunta “¿cómo empezar?”. Pasados unos minutos, el aula quedó en silencio y el lápiz corría por el papel, sin murmullos, sin docentes de pie o buscando café; solo se empezó a escribir, las narrativas iniciaron.

*Imagen 3. Docentes después del taller de narrativas*



*En esta imagen podemos ver a algunos docentes después del taller; otros se adelantaron para cubrir el doble turno, mientras el tallerista regresó a la escuela normal para atender las tareas de la jornada.*

Al cierre de esta actividad se concretaron las bases para la narración de la experiencia educativa, con mayor seguridad y motivación para escribir.

La segunda actividad consistió en la formación de un comité editorial. En esta sesión se trabajó con las cuatro supervisoras, la jefa del sector y las asesoras técnicas. El diálogo se abrió de nuevo con el objetivo puesto en la mesa de que las docentes escribieran sobre su experiencia educativa en relación con el acercamiento a la NEM.

En este momento del taller surgió la inquietud y la propuesta de las docentes de denominar al comité editorial “Escritoras del Rincón”. Se elaboró la convocatoria para la escritura de narraciones, con las que se iniciaría un proceso de sistematización de todo lo que se hace en las aulas de preescolar. Se dijo que narrar es una manera de todo ser humano por dar significado a la experiencia al expresar, al interpretar y al escribir lo vivido; con ello, se habla de lo aprendido, lo padecido y lo logrado. Es, asimismo, una forma de mediar entre el mundo interno de pensamientos y sentimientos de las profesoras y el mundo externo: los padres de familia, los apoyos técnicos, supervisoras y la sociedad en general; es ahí donde se encuentran las acciones que se observan de uno mismo en el aula y la interpretación del otro.

En este tenor, se consideró elaborar la convocatoria en función de los ejes derivados del taller y algunos propuestos por las asistentes a la reunión. Se establecieron cuatro ejes: el primero, "leer para aprender, el reto del docente para la aplicación de metodologías pedagógicas"; el segundo, "el bienestar del niño como centro de acción del preescolar"; el tercero, "el papel del director como pieza clave del acompañamiento pedagógico, y el cuarto, "la pospandemia y la construcción de aprendizajes en los niños de preescolar". Para cada eje se propusieron subtemas y algunas consideraciones de formato. Se propuso una premiación, a partir de la revisión con autoridades municipales y el delegado regional en educación.

Imagen 4. Convocatoria al taller de narrativas



## LA CONVOCATORIA

Varios meses después recibimos por parte del jefe del Sector 18, en el cuerpo académico, en la ENOL, la cantidad de 53 narraciones que respondieron a la convocatoria. De la Zona 12 se recibieron cuatro textos; de la Zona 101, quince; de la Zona 84, once, y de la zona 69, nada menos que veintitrés. Se acordó abril y mayo de 2024 para leer y hacer los registros pertinentes para hacer una selección con base en la propuesta de recibir una premiación para 10 narraciones.

Las narrativas se entregaron el 30 de mayo. Desde una perspectiva de la investigación, y de acuerdo con los ejes propuestos, se pudo recuperar lo que se expone a continuación.

Eje 1. "Leer para aprender, el reto del docente para la aplicación de metodologías pedagógicas". Las docentes de preescolar manifestaron dudas en relación con la planeación. Expresaron que los elementos que estaban considerando en los aprendizajes claves no les permitían dar respuesta a lo solicitado por las supervisoras; separaban el programa analítico del programa sintético, y en la propuesta de intervención no se veían cristalizadas las intenciones para la atención de las necesidades asentadas en el diagnóstico integral. Se atendió, según sus escritos, la progresión del aprendizaje (PDA) y el propósito del proyecto dejando de lado el diagnóstico inicial y la edad del niño.

Reconocieron, la mayoría de ellas, no tener autonomía profesional en la toma de decisiones en el aula, pues algunas consideraban que la modalidad del proyecto comunitario era poco viable para trabajar con el primer grado (niños de 3 años), pero la demanda de las supervisoras era trabajar por proyectos comunitarios, situación que generaba constantemente confusión en su práctica.

Además, manifestaron que la metodología por proyectos comunitarios la fueron aprendiendo sobre la marcha con los niños, con disposición, leyendo y revisando en internet el hacer de la metodología en el aula. Se enfrentaron a ejemplos solo para las fases 3 y 4, sin información alguna para la fase 2, que incluye al preescolar.

Aun con cada uno de los retos afrontados por las educadoras al trabajar por proyectos comunitarios en el aula, algunas de ellas con mayor antigüedad en el servicio señalaron que lo hicieron de acuerdo con la metodología por proyectos de William Heard Kilpatrick tratando de ajustar lo solicitado al proyecto comunitario.

Eje 2. "El bienestar del niño como centro de acción del preescolar". En algunas de las narrativas clasificadas en este eje, las educadoras reconocieron que los procesos de aprendizaje de los niños de preescolar se han modificado en el sentido de que el tiempo con sus familias y su relación con las maneras en que aprenden ocurren a través de modos de aprendizaje orientados a la educación "no formal", y respondían probablemente al contexto, al uso de internet y de los medios de comunicación.

Las educadoras señalaron que los cambios en la práctica docente y su vínculo con el contexto real de los niños no permiten relacionar la problemática del contexto cultural y social en donde se ubica el jardín de niños con las actividades que se desarrollan en el aula; orientan el proyecto comunitario más a los contenidos que al contexto. Aunque, en algunos casos, indicaron que están haciendo el intento en esta vinculación.

En la descripción, algunas educadoras manifestaron que trabajan con estrategias diversificadas en el aula, así como con estrategias multigrado integradas en el proyecto. Mientras que, para algunas otras, el trabajo homogéneo es lo que caracteriza su práctica en el aula. Estas últimas consideran que se sigue realizando la práctica docente para una infancia en la que hay que seguir haciendo las cosas en el aula para que los niños sigan siendo niños, y no tanto se plantean acciones para vincularlos a la sociedad intercultural, por lo que no ofrecen muchas actividades personalizadas propuestas por la NEM.

Eje 3. "El papel del director como pieza clave del acompañamiento pedagógico". Los pocos relatos de las directoras muestran interés por acompañar de manera positiva y animada a las educadoras. Manifestaron empatía con las educadoras,

ya que ellas mismas fueron educadoras frente a grupo. Afirmaron que comprenden el reto y las dificultades por las que pasan las maestras en las aulas. Reconocieron que al principio de la reforma se les dificultaba saber qué esperaba la NEM de ellas y de las educadoras. Expresaron, en sus relatos, las circunstancias que vivieron desde que iniciaron como educadoras hasta llegar a la función directiva.

Además, mencionaron que necesitan mayor acompañamiento de las supervisoras, reconociendo que tienen apertura al diálogo y a la búsqueda de ayuda más especializada para atender las demandas de habilitación docente. Cabe destacar que se pudieron conocer situaciones de directoras que viajan hasta tres horas diarias para estar en su centro de trabajo.

Precisaron que hay necesidad de un proceso formativo como directoras (ellas fueron formadas como docentes). La función en la práctica es la que las ha formado, por lo que en sus narraciones hablan sobre la manera de tomar decisiones, la relación de la función con su vida familiar y el tiempo que invierten en las tareas de gestión propias de un directivo de un jardín de niños.

En cuanto a la focalización de la atención para dar seguimiento al proceso de desarrollo de los aprendizajes en los niños preescolares, manifestaron que cuentan con el diario, el registro de observación y el portafolios de evidencias de cada niño; aunque, en algunos casos, se encuentran encerradas en el proyecto comunitario y han dejado de focalizar las necesidades individuales de los niños. No refirieron indicadores para la realización de una planeación con metas.

Eje 4. "La pospandemia y la construcción de aprendizajes en los niños de preescolar". En este punto se centran la mayoría de las narrativas, pues plantean como antecedente la pandemia de COVID y las afectaciones socioemocionales de esta en los niños, las dificultades de socialización, así como la falta de autonomía de los niños en el aula. Centraron la descripción de situaciones, lugares y circunstancias vividas, que recrearon, e indicaron las limitantes de los niños para el aprendizaje, quienes, no obstante, desarrollaron proyectos comunitarios.

Por último, después de la lectura y la selección de narraciones, se pudo constatar que la redacción de estas facilitó a las docentes de preescolar la exposición de lo vivido en el aula, sin temor a no ser escuchadas, a recrear su historia como educadoras desde la elección de carrera hasta el gusto de verse como directoras o supervisora, con sus afanes y sus preocupaciones. Describieron sus alegrías y sus tristezas; reconocieron lo que hace falta y la esperanza de hacer posible, cada vez mejor, su tarea para el bien de los niños que, junto con ellas, viven en el aula.

En el plan de trabajo del Sector 18 de preescolar, el 26 de junio de 2024, en San Francisco del Rincón, esta actividad cerró con acto amplio y emotivo, en el que se entregaron reconocimientos a las 53 docentes participantes. Estuvieron presentes autoridades educativas locales y regionales. Se premiaron las 10 narraciones que atendieron en forma apremiante a la convocatoria; además se informó que se contaría con el apoyo económico para la impresión de un libro por parte de la Presidencia Municipal, no solo de esos 10 textos premiados, sino de las 53 narraciones participantes, y que el cuerpo académico ENOL-CA-2 coordinaría el proceso de edición de este libro, de manera conjunta con la Jefatura del Sector 18.

Imagen 5. Invitación a la entrega de reconocimientos a las participantes



Imagen 6. Reconocimiento a las 53 docentes participantes y a los 10 primeros lugares



Como cuerpo académico, este proceso de habilitación-investigación desde la construcción de la lógica narrativa permitió mostrar a las educadoras los logros, los retos y los obstáculos hallados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en su práctica en el aula a partir de la implementación de la NEM. Asimismo, hizo posible darse cuenta de las circunstancias en que abordaron el proyecto comunitario y la forma de ver ahora, desde este contexto, las maneras en que los niños aprenden, lo que las condujo a contrastar la realidad con lo solicitado por la NEM para plantearse alternativas nuevas para la resolución de los problemas identificados.

La narración en función de los ejes propuestos por el comité editorial permitió evidenciar algunas categorías en torno a los temas seleccionados por las educadoras. Estas categorías favorecieron el análisis y la interpretación en la lectura de los relatos, así como la identificación de algunos elementos observados en estos. Si bien el ejercicio, la narración, era un inicio, se tuvieron algunos resultados en el proceso, que no es necesario reportar aquí por no estar relacionados directamente con el objetivo de este artículo.

De este modo, los textos de las educadoras, directoras y supervisoras constituyeron, más que una descripción de las opiniones de las docentes, un acercamiento a la realidad de la educación preescolar y a la implementación de la NEM en las aulas de este nivel escolar.

Se encontró una argumentación incipiente de los significados y sentidos relacionados con la práctica de las educadoras y el enfoque de la NEM, pues este ejercicio dio cuenta de la experiencia de cada una de las docentes involucradas. Sin duda, se identificó un recorrido por las historias de ser docente, el reconocimiento de la propia práctica a partir de la reconstrucción de lo vivido en las aulas, desde las voces de las educadoras. Sus concepciones de la práctica docente y directiva fueron más allá de la NEM, ya que reencarnaron sus vidas como docentes, dieron alternativas basadas en sus prenoción de la NEM, de las maneras en que llevan adelante la práctica docente en un contexto, en un jardín de niños, en un aula de preescolar, desde sus concepciones, pero jamás abandonando al niño en las aulas.

Dieron vida a la noción de “ecología de saberes” (Arriscado, 2015) al presentar formas de diseñar opciones en una alternativa epistémica planteada por la NEM. Acciones que dejaron ver que no solo la epistemología eurocétrica impone la forma de hacer conocimiento, sino también el orden jerárquico y político del sistema educativo, la interpretación de este conocimiento por parte de las autoridades educativas, y que el “pensamiento abismal” (Santos, 2019) se sigue imponiendo desde el propio proceso de formación continua de los docentes que en la actualidad están en las aulas de educación básica.

*Imagen 7. Miembros del cuerpo académico enol-ca-2, escuela normal oficial de león.*



## BIBLIOGRAFÍA

- Arriscado, J. (2015). El rescate de la epistemología. En B. Santos (coord.), *Epistemología del sur* (pp. 219-240). Akal.
- De Lella, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente* [conferencia presentada]. I Seminario Taller Sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. [https://www.academia.edu/35327334/Modelos\\_y\\_Tendencias\\_en\\_la\\_Formacion\\_Docente](https://www.academia.edu/35327334/Modelos_y_Tendencias_en_la_Formacion_Docente)
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2022, agosto 19). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo\\_14\\_08\\_2022\\_Plan\\_de\\_Estudio.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf)
- Robles, G. S. (2023, septiembre). Plan de trabajo del Sector 18 de Educación Preescolar. Purísima del Rincón, Guanajuato, México [mecanuscrito].
- Rodríguez, A. M. (2021). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Salas, A. C. (2021). El poder desde la perspectiva de Foucault y la práctica de filosofía con niños en la escuela. *Childhood & Philosophy* (17), 1-24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.61947>
- Santos, B. (2019). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Programa de estudio para la educación preescolar: programa sintético de la fase 2*. Secretaría de Educación de Pública, Subsecretaría de Educación Básica. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa\\_Sintetico\\_Fase-2.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase-2.pdf)
- Serna, M. M. (2023-2024). *Informe del cuerpo académico ENOL-CA-2. LEÓN, GTO*. Escuela Normal Oficial de León.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

# EL EFECTO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS Y EDUCATIVAS EN LA PROMOCIÓN DE LA NEUROPLASTICIDAD CEREBRAL Y LA REGULACIÓN DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

THE IMPACT OF PLAYFUL AND EDUCATIONAL STRATEGIES ON PROMOTING BRAIN NEUROPLASTICITY AND STRESS REGULATION IN STUDENTS AT THE ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

5

Fecha de recepción: 30 de abril de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

Mariana Zepeda Palomares<sup>1</sup>

Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

En este artículo se analiza el efecto de estrategias lúdicas y educativas en la regulación del estrés y la promoción de la neuroplasticidad en estudiantes de educación superior. El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, donde se implementó un programa de intervención de seis meses que incluyó prácticas de yoga, *mindfulness*, modelado de barro, teatro y una salida académica. Desde un enfoque de investigación-acción con metodología mixta, se evaluaron cambios en el bienestar emocional y en los niveles de estrés de 22 estudiantes. Los resultados muestran una disminución significativa del estrés percibido y un aumento de la autoconciencia emocional, la atención plena y la resiliencia académica. Las narraciones de los participantes reflejan una transformación en su manera de gestionar emociones, fortalecer vínculos sociales y desarrollar estrategias de autocuidado. Estos hallazgos respaldan la incorporación sistemática de prácticas de bienestar emocional en programas de formación docente, reconociendo la importancia de integrar el cuerpo, las emociones y el aprendizaje en ambientes educativos resilientes.

**Palabras clave:** estrés académico, neuroplasticidad, *mindfulness*, yoga educativo, educación emocional.

## ABSTRACT



This study analyzes the impact of ludic and educational strategies on stress regulation and the promotion of neuroplasticity in higher education students. The research was conducted at the Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, where a six-month intervention program including yoga, *mindfulness*, clay modeling, theater, and an academic field trip was implemented. Using an action-research design with a mixed-methods approach, changes in emotional well-being and stress levels were assessed in 22 students. Results showed a significant decrease in perceived stress and an increase in emotional self-awareness, *mindfulness*, and academic resilience. Participants' narratives revealed a transformation in their emotional management, strengthening of social bonds, and development of self-care strategies. These findings support the systematic incorporation of emotional well-being practices into teacher education programs, emphasizing the importance of integrating body, emotions, and learning within resilient educational environments.

**Keywords:** academic stress, neuroplasticity, *mindfulness*, educational yoga, emotional education.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el estrés académico se ha intensificado de manera notoria en estudiantes de nivel superior, en particular como secuela de la pandemia de COVID-19. Esta crisis sanitaria mundial generó una alteración profunda de las rutinas, las dinámicas familiares, el acceso a la educación y el bienestar psicológico general. Diversos estudios han documentado un incremento de síntomas como ansiedad, insomnio, cansancio extremo, apatía y desmotivación entre los jóvenes, en especial en instituciones educativas que afrontaron largos períodos de virtualidad y cambios en las formas de interacción y evaluación.

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), al igual que muchas otras instituciones formadoras de docentes en México, no fue ajena a esta situación. La observación directa en el aula y los reportes de la unidad de psicología y orientación reflejaron un aumento sostenido de manifestaciones de estrés, ataques de pánico, sentimientos de sobrecarga emocional y dificultad para gestionar la frustración. Estos no solo comprometen el bienestar emocional de los estudiantes, sino que además interfieren de manera directa con sus procesos de aprendizaje, su desarrollo profesional y su participación en el entorno escolar.

Ante esta realidad, se vuelve urgente repensar los modelos de acompañamiento educativo incorporando estrategias que fortalezcan el cuidado emocional, la autorregulación y la salud mental. Esta investigación surgió precisamente como una respuesta a ese llamado. El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un conjunto de actividades lúdicas y educativas centradas en el bienestar estudiantil, integrando prácticas como el yoga, el *mindfulness*, el modelado con barro y la creación colectiva de una obra de teatro. Estas actividades se pensaron no solo como herramientas de relajación, sino también como experiencias formativas que estimulan la conciencia corporal, la expresión emocional y la conexión interpersonal.

El marco teórico del estudio se encuadra en la neuropedagogía, un campo interdisciplinario que articula aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía. Desde esta perspectiva, se reconoce que el aprendizaje no solo es un proceso intelectual, sino también emocional, físico y social.

La comprensión de las maneras en que el cerebro responde al estrés y de las formas en que puede activarse la neuroplasticidad cerebral a través de experiencias significativas permite diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas y humanas. Según Kolb y Whishaw (2014), la neuroplasticidad es la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones neuronales a lo largo de la vida, en respuesta a estímulos, experiencias y aprendizajes. El estrés crónico, sin embargo, puede bloquear o limitar esta capacidad, lo que afecta la memoria, la atención y el desarrollo emocional.

En este contexto, las prácticas contemplativas y creativas cobran relevancia. El yoga y el *mindfulness*, por ejemplo, han mostrado, en diversos estudios, su eficacia para la reducción del estrés, el fortalecimiento de la atención plena y la mejora del clima emocional en ambientes escolares. Por su parte, las actividades artísticas como el modelado con barro y el teatro no solo promueven la creatividad y la expresión, sino que asimismo generan condiciones de conexión interpersonal, empatía y relajación profunda. Estas experiencias, cuando se implementan con una intención pedagógica clara, se convierten en vehículos para el aprendizaje integral y el bienestar psicológico.

En esta investigación se propuso una intervención breve, de seis meses, con un grupo de 22 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. Las estrategias fueron estructuradas en tres fases: planificación, intervención y evaluación. En la primera se aplicaron instrumentos de diagnóstico emocional y se diseñó la ruta de trabajo. En la segunda se implementaron las sesiones lúdicas combinando dinámicas físicas, artísticas y reflexivas. Por último, en la fase de evaluación se analizaron los efectos de la experiencia en la percepción de estrés, la regulación emocional y la disposición al aprendizaje.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para ofrecer una alternativa concreta y replicable en el ámbito de la formación docente integrando el bienestar como un eje transversal de la educación. A través de un enfoque práctico, fundamentado teóricamente y sustentado en datos empíricos, se buscó demostrar que es posible y necesario incorporar prácticas de cuidado emocional en los programas educativos. Esto no solo beneficia a los estudiantes en su etapa formativa, sino que también los prepara para el ejercicio de su futura labor docente desde una perspectiva más consciente, empática y saludable.

En este contexto, tres categorías clave guían esta investigación: 1) neuroplasticidad, entendida como la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones neuronales a lo largo de la vida (Kolb y Whishaw, 2014); 2) estrategias lúdico-educativas, referidas a actividades que combinan el juego, el arte, la creatividad y el aprendizaje para favorecer el desarrollo cognitivo, emocional y social (Diamond y Lee, 2011), y 3) regulación del estrés, relacionada con el conjunto de habilidades y prácticas orientadas al manejo de las respuestas fisiológicas y psicológicas ante demandas percibidas como amenazantes (McEwen, 2007).

El objetivo del estudio fue diseñar, aplicar y evaluar un conjunto de estrategias lúdicas y educativas que promovieran el bienestar integral, la regulación del estrés y la estimulación de la neuroplasticidad en estudiantes normalistas. A tal fin, el estudio se propuso responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera impactan estrategias lúdicas y educativas como *yoga*, *mindfulness*, barro y teatro en la regulación del estrés y el bienestar emocional de los estudiantes normalistas? El propósito fue analizar los efectos de estas estrategias en el estrés percibido y la autoconciencia emocional de los participantes, así como proponer una intervención replicable dentro de programas de formación docente desde un enfoque neuropedagógico.

## **BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES**

El estudio se fundamentó en tres categorías centrales que orientaron su diseño y análisis:

1. Neuroplasticidad. Según Kolb y Whishaw (2014), es la capacidad del sistema nervioso para reorganizar su estructura, funciones y conexiones sinápticas como respuesta a la experiencia, el aprendizaje y la interacción con el entorno. Este principio neurocientífico respalda la hipótesis de que las experiencias educativas, cuando son significativas y emocionalmente relevantes, pueden modificar patrones neuronales y optimizar el rendimiento cognitivo y socioemocional.

2. Estrategias lúdico-educativas. Se entienden como metodologías que integran el juego, la creatividad, el arte y la participación activa del estudiante con fines formativos (Diamond y Lee, 2011). Estas estrategias potencian la motivación intrínseca, promueven aprendizajes significativos y facilitan el desarrollo de competencias socioemocionales al vincular lo afectivo con lo cognitivo.

3. Regulación del estrés. Alude al conjunto de procesos cognitivos, conductuales y fisiológicos que permiten el reconocimiento, el manejo y la reducción de las respuestas de tensión ante demandas externas o internas favoreciendo el equilibrio emocional y el bienestar general (McEwen, 2007).

El estrés, entendido como una respuesta adaptativa del organismo ante situaciones percibidas como amenazantes o demandantes, cobró una relevancia sin precedentes en el contexto de la pandemia de COVID-19, pues afectó de manera significativa a poblaciones de todo el mundo. Esta crisis sanitaria, inédita en la era moderna, alteró de un modo profundo la vida cotidiana, las rutinas educativas, las interacciones sociales y el bienestar psicológico. Vázquez (2016) señala que diversos factores actuaron como detonantes del estrés durante la pandemia; entre ellos, el temor al contagio, el aislamiento social, la incertidumbre económica y la saturación de información contradictoria. Estas condiciones propiciaron un incremento notable de cuadros de estrés agudo y crónico, ansiedad, depresión y otras alteraciones emocionales.

En el ámbito educativo, los efectos fueron especialmente severos. La interrupción de clases presenciales y la transición forzada hacia la educación a distancia representaron desafíos adicionales tanto para estudiantes como para docentes. La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) no fue la excepción. Observaciones directas y reportes institucionales documentan un aumento significativo de síntomas como ansiedad, ataques de pánico, cansancio extremo, desmotivación y dificultades en la gestión emocional, en particular tras el retorno a las actividades presenciales en 2022. Este fenómeno afectó negativamente no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes, cuya capacidad para afrontar de manera efectiva los desafíos inherentes a su formación profesional se vio limitada.

Desde la perspectiva de la neurociencia, la exposición prolongada al estrés tiene consecuencias directas sobre la estructura y función del cerebro. McEwen (2007) advierte que el estrés crónico puede alterar la neurogénesis, reducir el volumen del hipocampo y afectar las funciones ejecutivas, la memoria y la regulación emocional. Kolb y Whishaw (2014) sostienen que la neuroplasticidad cerebral, definida como la capacidad del cerebro para reorganizarse, formar nuevas conexiones neuronales y adaptarse a partir de la experiencia, se ve especialmente comprometida bajo condiciones de estrés persistente. Un ambiente saturado de presión emocional y carente de estímulos positivos limita la plasticidad cerebral, lo que afecta procesos esenciales como el aprendizaje, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades sociales.

Ante este panorama, la promoción de experiencias educativas enriquecedoras, emocionalmente positivas y basadas en el bienestar emerge como una estrategia fundamental no solo para recuperar el equilibrio psicológico, sino también para fomentar la reorganización funcional del cerebro. Se ha demostrado que actividades lúdicas y creativas tienen un efecto positivo en la neuroplasticidad, el bienestar emocional y las capacidades cognitivas. Diamond *et al.* (2007) argumentan que las actividades lúdicas, en virtud de que involucran resolución de problemas, colaboración y expresión creativa, estimulan diversas áreas cerebrales y fortalecen las redes neuronales asociadas a la función ejecutiva.

Estrategias como el yoga, el *mindfulness*, el teatro y el modelado de barro ofrecen vías concretas para la promoción de la regulación emocional, la atención plena y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. El yoga, mediante la combinación de posturas físicas, técnicas de respiración y meditación, facilita la autorregulación emocional y la integración cuerpo-mente. El *mindfulness*, definido por Kabat-Zinn (1994) como la atención plena al momento presente sin juicio, permite reconocer de manera consciente los pensamientos y las emociones, lo que mejora la capacidad de respuesta adaptativa frente al estrés. Programas escolares que han incorporado prácticas de *mindfulness* han reportado mejoras significativas en la función ejecutiva, la empatía y la resiliencia emocional de los estudiantes.

Diamond y Lee (2011) señalan que la expresión artística también desempeña un papel relevante en la regulación del estrés. La representación teatral fomenta la empatía, la colaboración y la expresión de emociones en entornos seguros y simbólicos, con lo que se fortalece la autoestima y las habilidades comunicativas. El taller de modelado de barro, al implicar la manipulación sensorial directa, promueve estados de relajación y concentración activando procesos emocionales profundos que facilitan la reducción del estrés y el aumento de la autoconciencia. Estas actividades, integradas de manera estratégica al entorno educativo, enriquecen la experiencia de aprendizaje y potencian tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional.

Hoy en día, la formación de futuros docentes demanda no solo el dominio de competencias académicas, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales. Durlak *et al.* (2011) demostraron que los programas de aprendizaje socioemocional tienen efectos positivos duraderos en la regulación emocional, el comportamiento prosocial y el rendimiento académico. La iniciativa CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020) enfatiza que la integración del desarrollo socioemocional en los programas educativos favorece entornos de aprendizaje positivos, resilientes y equitativos.

A pesar de los avances en el reconocimiento de la importancia del bienestar emocional en la educación, persisten vacíos en la literatura respecto a la aplicación combinada de estrategias lúdicas como yoga, *mindfulness*, teatro y modelado de barro en instituciones de educación superior. Los estudios disponibles suelen abordar estas actividades de manera aislada o en contextos clínicos limitando su aplicación práctica en programas formativos de docentes. En este sentido, en el presente estudio se busca aportar evidencia de los beneficios de integrar de forma articulada diversas prácticas de bienestar emocional, evaluando su efecto no solo en la reducción del estrés, sino también en la promoción de competencias fundamentales para el desempeño profesional docente.

La relevancia de esta propuesta radica en su potencial para ofrecer una alternativa concreta, replicable y sustentable para la formación inicial docente apostando por la construcción de entornos educativos que no solo transmitan conocimientos, sino que además promuevan el autocuidado, la resiliencia emocional y el bienestar integral. El fortalecimiento de la salud mental de los futuros educadores implica mejorar su capacidad de acompañar, inspirar y transformar a las nuevas generaciones en un contexto de creciente complejidad social.

La comprensión del impacto del estrés en el cerebro y el aprovechamiento de las herramientas que ofrecen la neurociencia y las prácticas contemplativas representan una oportunidad invaluable para transformar la educación pospandémica. La integración de estrategias lúdicas y educativas basadas en evidencia favorece no solo la regulación del estrés y la plasticidad cerebral, sino también el desarrollo de seres humanos más conscientes, empáticos y resilientes. Con esta investigación se busca aportar al campo de la neuropedagogía aplicada, sentando las bases para futuras intervenciones educativas que consideren la salud emocional como un componente esencial del aprendizaje en el siglo XXI.

Basado en la neuropedagogía, este trabajo articula aportes de la neurociencia, la psicología del aprendizaje y la pedagogía emocional (CASEL, 2020; OECD, 2021; Tang *et al.*, 2022), y confirma que actividades como yoga, *mindfulness* y artes integradas reducen el estrés y mejoran la autorregulación. Estudios hechos después de la pandemia (González-Valero *et al.*, 2022) destacan la urgencia de incorporar prácticas de bienestar en la educación superior, no solo como apoyo emocional, sino también como catalizadores del aprendizaje profundo.

En esta línea, la neuropedagogía ofrece un marco para comprender cómo las experiencias educativas con alto componente emocional y sensorial estimulan la neuroplasticidad fortaleciendo redes neuronales asociadas a la atención, la memoria y la autorregulación. Immordino-Yang y Damasio (2020) mencionan que este enfoque se alinea con la evidencia de que el aprendizaje significativo no ocurre únicamente desde lo cognitivo, sino a través de la integración de lo afectivo, lo corporal y lo social.

Las prácticas contemplativas, como el *mindfulness*, facilitan la modulación de la actividad del sistema nervioso autónomo reduciendo la hiperactivación asociada al estrés crónico. Tang *et al.* (2015) señalan, del mismo modo, que las actividades artísticas y lúdicas, como el teatro, el modelado de barro y la música, generan entornos de flow que potencian la motivación intrínseca y la creatividad. En contextos formativos como las escuelas normales, estas estrategias no solo repercuten en el bienestar individual, sino que asimismo modelan competencias socioemocionales que los futuros docentes replicarán en su práctica profesional.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque de investigación-acción con diseño mixto, integrando herramientas cuantitativas y cualitativas para la evaluación del efecto de estrategias lúdicas y educativas en la regulación del estrés y el bienestar emocional de estudiantes normalistas.

La intervención tuvo una duración total de seis meses, y se implementó con 22 estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la ENSOG, seleccionados por disponibilidad y consentimiento informado.

El proceso se estructuró en tres fases:

### 1. Planificación.

- Aplicación de la escala de estrés percibido (EEP) y de un cuestionario de *mindfulness*.
- Revisión de reportes institucionales y observación directa en aula.
- Diseño del plan de actividades, asegurando diversidad de estímulos (físicos, sensoriales, creativos y reflexivos) y pertinencia para el contexto escolar.

### 2. Implementación de estrategias. Las actividades se llevaron adelante siguiendo un calendario previamente acordado con los estudiantes y docentes colaboradores.

- Salida académica (marzo, 2024). Participación en la Semana Internacional del Cerebro de la Universidad de Guanajuato en León, Guanajuato. Incluyó interacción lúdica con cerebros reales (con fines educativos), asistencia a conferencias magistrales y ponencias sobre neurociencia actual. Esta experiencia conectó la teoría con la práctica y permitió vivenciar de forma directa conceptos clave como neuroplasticidad y memoria. Duración: un día completo.
- Taller de barro (abril, 2024). Una sesión única de dos horas, en la que se utilizó barro procedente de la Sierra de Guanajuato, caracterizado por activarse con agua. Los estudiantes exploraron diversas texturas y, posteriormente, crearon una pieza escultórica vinculada a una historia inventada construyendo un cuento alrededor de su obra. Actividad orientada a la estimulación sensorial, la creatividad y la expresión simbólica de emociones.
- Clase de yoga y sonoterapia (mayo, 2024). Sesión única de dos horas de yoga kundalini, con meditación guiada y sonoterapia con cuencos tibetanos, enfocada en la autorregulación emocional, la conciencia corporal y la reducción de tensión física.
- *Mindfulness* (semanal). Práctica guiada cada viernes durante 20-30 minutos, en la que se incluyeron ejercicios de respiración consciente, escaneo corporal y atención plena a los sentidos. Se buscó el desarrollo de la capacidad de observar pensamientos y emociones sin juicio incorporando técnicas aplicables en situaciones académicas de estrés.
- Teatro (abril-junio, 2024). En coordinación con la maestra de teatro, se eligió

el cuento "Sólo venía a hablar por teléfono", de Gabriel García Márquez, por su relación temática con la salud mental y la neurociencia. Se trabajaron juegos de improvisación, análisis de personajes y montaje de escenas. Culminó con la presentación de la obra en la Casa de la Cultura de la ciudad de Guanajuato. Duración: seis sesiones de 90 minutos, más el día de la función.

3. Evaluación.

- Reaplicación de la EEP y el cuestionario de *mindfulness*.
- Recopilación de narraciones reflexivas y realización de grupos focales.
- Análisis cuantitativo (pruebas t para muestras relacionadas) y cualitativo (análisis de contenido con identificación de categorías emergentes).

*Cuadro 1. Estrategias lúdicas y educativas*

Estrategia	Mes de aplicación	Frecuencia	Duración por sesión	Materiales	Objetivo central
Salida académica a Semana Internacional del Cerebro	Marzo	Única	8 horas	Transporte, inscripción, material del congreso	Vincular conceptos de neurociencia con experiencias directas
Taller de barro	Abril	Única	2 horas	Barro de la Sierra de Guanajuato, herramientas	Estimular creatividad y expresión simbólica
Clase de yoga y sonoterapia	Mayo	Única	2 horas	Esterillas, cuencos tibetanos	Promover relajación y conciencia corporalmente
Mindfulness	Marzo-junio	Semanal	20-30 min	Sillas, música suave	Desarrollar atención plena y autorregulación
Teatro ("Sólo venía a hablar por teléfono")	Abril-junio	6 sesiones + función	90 min por sesión	Guion, utilería	Favorecer expresión emocional y trabajo colaborativo

*Fuente: Elaboración propia.*

## RESULTADOS

La implementación de estrategias lúdicas y educativas centradas en la regulación emocional y la promoción de la neuroplasticidad produjo resultados significativos en los estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. En la triangulación de instrumentos cuantitativos y cualitativos se reconoció una visión holística de los cambios experimentados por los participantes durante la intervención.

Inicialmente, los datos cuantitativos de la EEP mostraron que antes de la implementación de las actividades el 68 por ciento de los estudiantes reportaba niveles de estrés moderado a alto, con síntomas frecuentes como insomnio, irritabilidad, fatiga constante, dificultades de concentración y sensación de agobio académico. Esta tendencia se encontró tanto en las mujeres como en los hombres, aunque con una leve predominancia en el primer grupo.

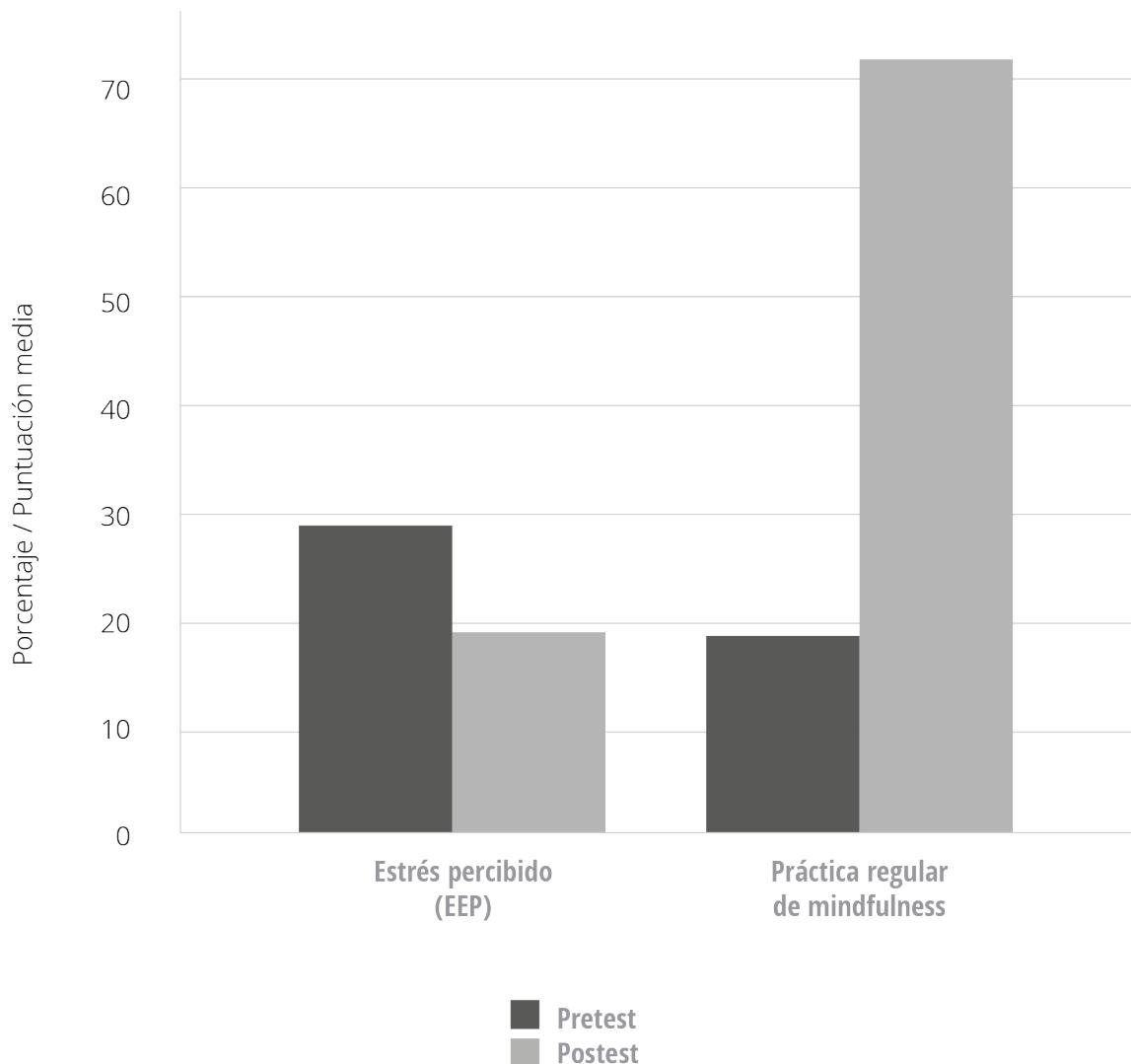
Tras el período de seis meses de intervención, los resultados del segundo levantamiento de la EEP indican una reducción promedio de 32 por ciento en los niveles de estrés percibido. Esta disminución es estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ), lo que respalda la eficacia de las estrategias implementadas. Se observaron mejoras particularmente marcadas en los ítems relacionados con la percepción de control, la capacidad para manejar problemas cotidianos y la recuperación de estados emocionales negativos.

*Cuadro 2. Escala de estrés percibido (EEP)*

Indicador	Pretest	Postest	Cambio (%)
<hr/>			
Estrés percibido (EEP)	27.5	18.7	-32%
<hr/>			
Práctica regular de mindfulness	18%	73%	55%
<hr/>			

*Fuente: Elaboración propia.*

Gráfica 1. Comparativo antes-después de la intervención



Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario de *mindfulness*, aplicado de manera paralela, refleja un incremento de la atención plena, la autoconciencia emocional y la capacidad para detenerse y observar emociones antes de reaccionar impulsivamente. Mientras al inicio solo 18 por ciento de los estudiantes reportaba practicar con regularidad técnicas de atención consciente, al final del proyecto esta proporción aumentó a 73 por ciento. Este cambio sugiere que las prácticas de *mindfulness* lograron integrarse de manera significativa en las estrategias personales de afrontamiento emocional de los participantes.

Los datos cualitativos enriquecen y matizan estos hallazgos. Las narrativas reflexivas sobre las sesiones de *mindfulness* revelan una transformación en la relación de los estudiantes con sus emociones. Un estudiante escribió: "Antes sentía que mi mente era como un río desbordado; después de practicar *mindfulness*, aprendí que puedo observar ese río sin dejarme arrastrar por la corriente". Otra participante señaló: "Me di cuenta de que no tenía que pelear contra mis pensamientos ansiosos, sino simplemente dejarlos pasar".

Las prácticas de yoga, en específico yoga kundalini, combinado con sonoterapia, muestran también un efecto notable. Los estudiantes expresaron que las sesiones no solo les brindaron relajación física, sino también un espacio para reconnectar consigo mismos en medio de las exigencias académicas. Una narración ilustrativa: "En cada clase de yoga sentía que mi cuerpo y mi mente volvían a sincronizarse; salía de las sesiones sintiéndome ligera, con más energía y menos preocupación". En otros comentarios se destaca la importancia de la respiración consciente como herramienta inmediata para manejar el estrés en situaciones de alta demanda.

Respecto al taller de barro, los estudiantes resaltaron la experiencia táctil como profundamente terapéutica. Manipular el barro permitió acceder a emociones que, de otro modo, resultaban difíciles de verbalizar. Un participante relató: "Fue como moldear mis miedos, darles forma y luego poder transformarlos". Otro mencionó: "Había una sensación de libertad en crear algo con mis manos, sin presión, sin juicio, solo estar ahí, concentrado en la textura y en la forma que iba surgiendo".

La representación teatral, si bien generó cierta resistencia inicial, fue evaluada posteriormente como una de las experiencias más poderosas en términos de expresión emocional y cohesión grupal. Los estudiantes describieron el teatro como un espacio para explorar distintas facetas de sí mismos, romper barreras internas y fortalecer su confianza. Una estudiante expresó: "Me di cuenta de que actuar no era fingir; era sacar partes de mí que normalmente escondo. Aprendí a reconocer mis emociones y a compartir las con otros". Asimismo, se observaron mejoras en la comunicación verbal y no verbal, la empatía y la colaboración, elementos esenciales en la formación docente.

La salida académica al congreso Semana Internacional del Cerebro, en León, Guanajuato, complementó estas experiencias desde una dimensión teórico-práctica. Los estudiantes participaron en conferencias, talleres y exposiciones científicas que reforzaron los conceptos trabajados en clase sobre neurociencia, estrés y plasticidad cerebral. La exposición directa a investigaciones actuales permitió la contextualización de sus vivencias personales dentro de un marco científico. Muchos estudiantes refirieron sentirse inspirados para seguir profundizando en prácticas de autocuidado fundamentadas científicamente. Una narrativa refleja este efecto: "Asistir al congreso me abrió los ojos. Entendí que el estrés no es solo 'estar nervioso', sino que afecta físicamente nuestro cerebro. Ahora sé que lo que estamos aprendiendo no es solo algo bonito, sino necesario".

En el análisis de las narrativas reflexivas y de los grupos focales emergieron cinco grandes temas que resumen los efectos percibidos de la intervención: mayor conciencia emocional, desarrollo de habilidades de regulación del estrés, fortalecimiento de la conexión cuerpo-mente, incremento de la resiliencia académica y construcción de sentido de comunidad. En cuanto a la conciencia emocional, los estudiantes reportaron un cambio en su manera de interpretar y afrontar las emociones negativas. Ya no veían la ansiedad, la tristeza o la frustración como enemigos que debían eliminar, sino como señales internas que podían ser escuchadas y atendidas de manera constructiva.

Respecto a las habilidades de regulación del estrés, las técnicas de respiración, la meditación breve y el enfoque consciente fueron mencionados recurrentemente como herramientas prácticas aplicables en momentos de presión académica, exámenes o conflictos interpersonales. La conexión cuerpo-mente se fortaleció mediante prácticas sensoriales como el yoga y el modelado de barro, lo que robusteció una autopercepción más integrada y amable. Los estudiantes reconocieron que su cuerpo no solo refleja el estrés, sino que también puede ser un aliado en su gestión, mediante la respiración, el movimiento y la relajación consciente.

El incremento de la resiliencia académica es evidente en los relatos que destacan una mayor capacidad para afrontar tareas difíciles, asumir errores como oportunidades de aprendizaje y mantener una actitud positiva ante los desafíos.

Finalmente, la construcción de sentido de comunidad se vio fortalecida a través de las dinámicas de teatro, los talleres compartidos y las reflexiones colectivas. La experiencia de vulnerabilidad compartida, de expresarse auténticamente frente a otros, dio lugar a vínculos más sólidos entre los estudiantes promoviendo un clima de apoyo mutuo, que trascendió el proyecto específico.

Cuadro 3. Categorías del análisis cualitativo

Categoría	Descripción	Ejemplo de testimonio
Conciencia emocional	Identificación y comprensión de emociones propias	Ahora sé cuándo me estoy sintiendo ansiosa y puedo detenerme a respirar antes de reaccionar.
Regulación del estrés	Uso de técnicas aprendidas para manejar presión académica	En el examen final usé la respiración que aprendimos y me concentré mejor.
Conexión cuerpo-mente	Mayor atención a sensaciones físicas y su vínculo con el estado emocional	El yoga me hizo darme cuenta de que estaba tensando los hombros todo el tiempo.
Resiliencia académica	Afrontar errores y retos con actitud constructiva	Antes me bloqueaba cuando algo salía mal; ahora busco soluciones.
Sentido de comunidad	Fortalecimiento de vínculos y redes de apoyo	En el teatro aprendí a confiar en mis compañeros y sentir que no estoy sola.

Fuente: Elaboración propia.

Comparando estos resultados con los de estudios previos, se observa coherencia con los hallazgos de Schonert-Reichl et al. (2015) sobre los efectos del mindfulness en la mejora de la función ejecutiva y la reducción del estrés en contextos escolares. Asimismo, se alinean con la investigación de Diamond y Lee (2011) que demuestra que actividades que combinan componentes físicos, emocionales y cognitivos potencian la neuroplasticidad y favorecen el aprendizaje profundo.

En conclusión, los resultados de esta investigación sugieren que estrategias lúdicas y educativas basadas en la neurociencia pueden ser herramientas poderosas para mejorar el bienestar emocional, fortalecer la resiliencia académica y potenciar la calidad del aprendizaje en estudiantes de educación superior. La reducción sostenida del estrés, el desarrollo de habilidades de autorregulación y la construcción de sentido de pertenencia son indicadores claros del efecto positivo de estas prácticas. Estos hallazgos invitan a considerar la implementación sistemática de programas de bienestar en la formación inicial docente, reconociendo que el cuidado de la mente y del cuerpo es un pilar esencial para el ejercicio profesional educativo en el siglo XXI.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación respaldan con claridad la efectividad de las estrategias lúdicas y educativas como herramientas para la regulación del estrés, el fortalecimiento del bienestar emocional y la promoción de la neuroplasticidad en estudiantes de educación superior. A través de un programa cuidadosamente diseñado e implementado durante un período de seis meses, se logró evidenciar la manera en que prácticas como el yoga, el mindfulness, el modelado con barro, el teatro y la participación en un evento académico pueden transformar de manera significativa la experiencia formativa del estudiante normalista.

La disminución cuantificable del estrés percibido, junto con los cambios cualitativos expresados en las narrativas y grupos focales, confirma que la integración de estas estrategias en entornos educativos contribuye no solo al alivio emocional inmediato, sino también al desarrollo de habilidades sostenibles de autorregulación, atención plena, empatía y resiliencia. Estas competencias, fundamentales para cualquier ser humano, cobran especial relevancia en el caso de quienes se están formando para ejercer como docentes, ya que la educación contemporánea exige profesionales capaces de gestionar sus emociones, acompañar procesos afectivos en sus estudiantes y construir ambientes de aprendizaje seguros, humanos y emocionalmente saludables.

El estudio permite también constatar que el vínculo entre bienestar emocional y desempeño académico no es abstracto ni secundario, sino profundamente interdependiente. Los estudiantes que participaron en las actividades lúdicas mostraron no solo mayor estabilidad emocional, sino también una actitud más positiva hacia el aprendizaje, una mayor apertura a la colaboración y una percepción renovada de sí mismos y de su rol dentro del grupo. Estas transformaciones sugieren que el aprendizaje profundo ocurre con mayor facilidad cuando el cuerpo y la mente están en equilibrio.

Una aportación relevante de esta investigación es mostrar que estas estrategias no requieren grandes recursos ni cambios estructurales para ser implementadas, sino más bien una disposición institucional para incorporar el bienestar como eje transversal de la formación. En este sentido, se propone considerar la inclusión sistemática de prácticas de autocuidado, conciencia corporal, arte y reflexión dentro del currículo formativo de las escuelas normales y otras instituciones de educación superior.

Por último, esta investigación contribuye a ampliar el campo de la neopedagogía aplicada al ofrecer evidencia empírica de las maneras en que experiencias educativas emocionalmente significativas influyen positivamente en el funcionamiento cerebral, en la salud mental y en la construcción de vínculos humanos. En futuros estudios se podría explorar la duración de estos efectos en el tiempo, su replicabilidad en otros contextos y su impacto en la práctica

docente futura. Lo que queda claro es que educar desde el bienestar no es una opción marginal, sino una urgencia ética y pedagógica que las instituciones deben asumir con compromiso, en especial en un contexto pospandémico que ha dejado marcas visibles e invisibles en las trayectorias emocionales de miles de estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASEL. (2020). What is SEL? <https://casel.org>
- Diamond, A., y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., y Puertas-Molero, P. (2019). Use of meditation and cognitive behavioral therapies for the treatment of stress, depression and anxiety in students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4394. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224394>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kolb, B., y Whishaw, I. Q. (2014). *An introduction to brain and behavior* (4th ed.). Worth Publishers.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904. <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2021). *The state of global education: Learning with the COVID-19 pandemic*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2022). Mindfulness and neuroplasticity in education: A review. *Frontiers in Psychology* (13), 946782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.946782>
- Vázquez, C. (2016). Estrés, emociones y salud: una visión integradora. *Revista de Psicología*, 34(1), 3-19. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.001>



# DESDE LA MIRADA DEL TIEMPO. CAMINAR EMOCIONES EN EL MARCO DE LA ESCUELA ACTIVA

FROM THE PERSPECTIVE OF TIME. WALKING THROUGH EMOTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF ACTIVE SCHOOLING

Fecha de recepción: 29 de abril de 2025.

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2025.

## RESUMEN

En este artículo se aborda la lectura reflexiva en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el marco de la escuela activa enfatizando la necesidad de una educación que promueva un crecimiento integral y armónico del ser humano. Se subraya la relevancia de la escuela considerando los contextos sociales específicos en los que se desarrolla. Dicha relación es clave para orientar investigaciones y prácticas educativas que se alineen de manera más estrecha con la realidad de los estudiantes y sus entornos. El modelo de escuela activa ha priorizado habilidades socioemocionales como la empatía, la conciencia emocional, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Además, incorpora principios identificados por la Fundación Luker y la Secretaría de Educación de Manizales (Colombia), como la participación, la autonomía y la construcción activa del conocimiento. Todo ello permite generar una relación más asertiva entre estudiantes, docentes y padres o cuidadores, lo que sugiere un cierto nivel de adhesión y consistencia entre la familia y la escuela. Es importante señalar que estas aproximaciones son rápidas y simplifican la complejidad de la realidad social, pero pueden servir como guía para la formulación de hipótesis, tesis y nuevas líneas de investigación. Por lo tanto, el propósito es hacer un recorrido del modelo de escuela

Luz Adriana Valencia Ospina<sup>1</sup>

Lady Johana Flórez Pachón<sup>2</sup>

Intervenciones  
educativas



## ABSTRACT

activa a la luz de las habilidades socioemocionales transversales al currículo, y social, que promuevan una perspectiva armónica, holística e integral, tal como lo requiere una educación de calidad necesaria en nuestros territorios y que, de esa misma manera, aporte al desarrollo del ser.

**Palabras clave:** educación, desarrollo, resignificación, apropiación.

<sup>1</sup>  
<sup>2</sup>

Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE). [lavalencia@cinde.org.co](mailto:lavalencia@cinde.org.co)  
Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE). [jflorez@cinde.org.co](mailto:jflorez@cinde.org.co)

## ABSTRACT

This article addresses reflective reading in relation to the development of socio-emotional skills within the Active School framework, emphasizing the need for an education that promotes holistic and harmonious human growth. The relevance of school is highlighted, considering the specific social contexts in which it develops; this relationship is key to guiding educational research and practices that align more closely with the reality of students and their environments. The Active School model has prioritized socio-emotional skills such as empathy, emotional awareness, decision-making, and collaborative work. Furthermore, it incorporates principles identified by the Luker Foundation and the Manizales Department of Education, such as participation, autonomy, and the active construction of knowledge. This allows for a more assertive relationship between student-teachers and parents or caregivers, suggesting a certain level of adherence and consistency between the family and the school. It is important to note that these approaches are rapid and simplify the complexity of social reality, but they can serve as a guide for formulating hypotheses, theses, and new lines of research.

**Keywords:** education, development, resignification, appropriation.

## INTRODUCCIÓN

El modelo de EA es un enfoque pedagógico que busca la transformación de la forma en que se enseña y aprende, poniendo al estudiante en el centro del proceso educativo. Se caracteriza por promover la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la autonomía del estudiante en la construcción de su conocimiento. Se implementa en 22 instituciones educativas de Manizales en alianza con la Fundación Luker, la Secretaría de Educación de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), quien realiza la ejecución de este. Este modelo ha beneficiado a cerca de 20 000 estudiantes cada año y, a su vez, ha mostrado avances en el aprendizaje autónomo y las habilidades socioemocionales de los mismos estudiantes, en cada una de las instituciones que lo dinamizan.

Desde la perspectiva de la EA, se destaca la importancia otorgada al ser humano y el valor intrínseco de la educación como componente de impacto en la vida de niños/as, adolescentes y jóvenes. Es por ello que se considera fundamental promover la inclusión de todos en el sistema educativo, garantizando calidad y considerando los vínculos e interacciones que sustentan la acción educativa. Para la EA, el reconocimiento, la aceptación y la valoración de las diferencias individuales y sociales son esenciales para lograr una educación que fomente la agencia y la participación de los individuos en sus proyectos de vida, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Es importante mencionar que el desarrollo socioemocional es un aspecto fundamental en el avance del ser humano, por su contribución al bienestar emocional, a la calidad de las relaciones interpersonales, al éxito académico y a la capacidad de adaptación, necesarios para hacer ajustes de manera positiva a las demandas y cambios del entorno escolar, dada su alta implicación en los escenarios que habilitan desafíos de vida de manera saludable y efectiva.

La relevancia del componente socioemocional que transversaliza la dinámica de la EA hace necesario que los docentes reconozcan, identifiquen y gestionen sus propias emociones en los entornos de aula y en la escuela, de tal manera que se alcance una lectura y comprensión empática de las emociones de sus estudiantes. Lo anterior permitirá implementar prácticas educativas que favorezcan climas positivos en el aula, que activen entornos de comunicación, liderazgo y gestión, teniendo en cuenta que es en dichos espacios donde los estudiantes efectúan la mayor parte de su convivencia. Todo ello permite

establecer que el clima escolar es el ambiente psicosocial de una institución educativa, y se construye a partir de las percepciones, valores y pensamientos de sus miembros, permitiendo el favorecimiento del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes en escenarios de mayor empatía y colaboratividad.

## METODOLOGÍA

La ruta metodológica comprende tres momentos: exploratorio documentado, comprensivo cualificado y propósito activo. Desde lo exploratorio documentado, partimos de la exploración como base para la construcción de los momentos posteriores. Su referencia de “exploratorio” está dada en la invitación a conocer y revisar la naturaleza del modelo de escuela activa (EA), así como sus características, dimensiones y énfasis en el ámbito socioemocional, recopilando las perspectivas de diversos actores, autores y protagonistas de este. De esta manera, abre la posibilidad de explorar un campo que permita obtener conocimiento, acercamiento y apropiación del modelo desde un enfoque específico. Esta exploración se califica como “documentada” dado el valor y la relevancia de la exploración del mismo modelo a través del tiempo.

La metodología desde lo comprensivo cualificado proporciona información respecto al conocimiento adquirido a través de la exploración de las diferentes interpretaciones que nos llevaron a comprender en profundidad aquello que se ha documentado. Permitió profundizar, confrontar y comparar argumentos que clarifican los ejes orientadores de la implementación del modelo de EA, en especial en el ámbito socioemocional, con el objetivo de enriquecer y cualificar el proceso de conocimiento desde la comprensión, constituida como una pieza clave para la adquisición y asimilación de la información, convirtiendo momentos de claridad en conceptos concretos y aplicables. Por ello, desde el modelo de EA, entendemos que la comprensión no es un acto pasivo, sino un proceso dinámico que exige pensamiento crítico, análisis profundo y la capacidad de conectar nuevos conocimientos con experiencias previas. Este momento de descubrimiento no solo amplía el horizonte del saber, sino que también permite explorar, comprender y actuar en el mundo que lo rodea.

A partir de lo propositivo activo, surgen motivaciones susceptibles de ser llevadas a cabo desde el modelo pedagógico de EA. En este confluyen los tiempos anteriores para que la observación dé lugar a las consideraciones de figuras de acción que aporten al fortalecimiento del desarrollo de las habilidades socioemocionales, en los diferentes territorios donde se desarrolla el modelo de EA, permitiendo determinar como “activo” este momento.

## LA EA Y SU SELLO SOCIOEMOCIONAL

La importancia otorgada al ser humano nos lleva a destacar el valor intrínseco de la educación como proceso de transformación en la vida de los/as niños/as adolescentes y jóvenes. Este planteamiento nos conduce a revisar los presupuestos teóricos de Amartya Sen y Marta Nussbaum, en la posibilidad de reconocer en la educación una finalidad de desarrollo humano que permite a los individuos el avance de su libertad para lograr la vida que desean, una vida de calidad y bienestar, en el marco de las ofertas de la sociedad, y teniendo en cuenta la importancia de promover sus capacidades.

De acuerdo con dichos postulados, es importante mencionar que en el contexto de las habilidades socioemocionales del modelo de EA se destacan aspectos como la comunicación, el liderazgo y la colaboración. Estos elementos se fundamentan en los principios de participación, autonomía y construcción activa del conocimiento, que se convierten en el eje de la interacción de la comunidad educativa haciendo una relación afectiva entre familia-escuela. No obstante, es importante señalar que estas consideraciones son breves y no abarcan la complejidad de la realidad social que se vive en los contextos donde habitan nuestros estudiantes y sus familias.

La exploración desde los territorios que habitamos es relevante para hacer una apreciación más acertada del modelo de EA desde su implementación histórica y su práctica actual; nos permite identificarlo como una experiencia generadora de hipótesis comprensivas sobre el papel de las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela, de tal manera que se logre percibir el apalancamiento de la educación como vehículo de inclusión y equidad. Esto requiere la creación de un entorno educativo que valore y respete la diversidad, promueva la participación de los estudiantes en todas las dimensiones de la sociedad.

Para alcanzar este objetivo es esencial que las instituciones educativas implementen políticas y prácticas que visibilicen las oportunidades. Esta implementación implica adaptar los contenidos, las metodologías y los recursos didácticos de manera que cada estudiante pueda aprender y desarrollarse con herramientas de exploración que generen nuevo conocimiento. Asimismo, supone involucrar a los docentes desde su propia gestión emocional, para hacer frente a las necesidades de una población estudiantil diversa, con el fin de suscitar tránsitos armoniosos.

Los ambientes colaborativos proporcionan a los estudiantes no solo habilidades socioemocionales, sino también los conocimientos necesarios para construir su propia realidad desde el fomento de un aprendizaje activo permitiendo la

diversidad de perspectivas, la preparación para el futuro, la motivación y la creatividad. Estos espacios los invitan a convertirse en ciudadanos diligentes y responsables, que contribuyan al bienestar de su comunidad y fomenten el respeto mutuo. De este modo, la educación trasciende el beneficio individual y fortalece el tejido social promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

Las habilidades y los conocimientos relacionados con el desarrollo humano son variados y se ajustan a cada contexto particular. Estas capacidades están intrínsecamente vinculadas a los derechos de las personas, y no se aplican de manera uniforme, lo que significa que cada individuo involucrado en el proceso educativo debe ser valorado en su unicidad. Todo ello garantiza que sus elecciones sean relevantes y significativas para la vida que desean construir. En este sentido, es crucial evaluar los logros de cada persona a partir de sus propias valoraciones, habilidades y capacidades, lo que posibilita que su proyecto personal sea factible.

Entre esas capacidades, Cejudo (2006) y Battaglino (2018) destacan las siguientes: contar con una educación, saber leer y escribir, realizar operaciones aritméticas básicas, haber recibido escolarización, aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridos en la escuela, comunicarse de manera efectiva, argumentar, participar en avances científicos y humanísticos, crear nuevos productos o ideas, estar bien informado, encontrar un buen empleo, ganarse el respeto de los demás, involucrarse en la vida social de la comunidad, tomar decisiones informadas, sentirse feliz y satisfecho, poseer imaginación y capacidad de pensamiento, gestionar emociones, utilizar la razón práctica, establecer vínculos de afiliación y tener control sobre el propio entorno político y material.

Aunadas, estas capacidades, a la calidad educativa, que permite otorgar la tendencia generalizada a la evaluación de los resultados de la medición de esta a través de pruebas homogéneas. Esta evaluación puede reportar datos útiles para un sistema y las decisiones que toman sus gobernantes, pero han de analizarse en términos de las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para su empoderamiento y capacidad de elección autónoma en la toma de decisiones sobre el proyecto que desean. Así, el enfoque de capacidades se concentra en las libertades que poseen, y no solo en los resultados particulares que consiguen alcanzar; o sea, el centro de la postura está puesto en lo que una persona es capaz de hacer, que no es solo aquello que termina por hacer (Battaglino, 2018).

La EA, en su diferenciación de la pedagogía tradicional, enfatiza el aprendizaje significativo, basado en la acción y la experiencia. Al considerar el interés en el crecimiento del ser humano, es fundamental señalar que, en el marco del desarrollo integral, hay dimensiones en la educación que han sido históricamente

subestimadas o sobrevaloradas en razón de un enfoque desmedido en lo cognitivo. Con el paso del tiempo y la evolución de las demandas sociales y del conocimiento, estos aspectos han ido adquiriendo una importancia considerable. Uno de los más destacados es el impulso del desarrollo socioemocional en niñas/os, adolescentes y jóvenes. En consecuencia, surge la necesidad de investigar desde cuándo las ciencias sociales han abordado este tema, cuáles han sido sus trayectorias de exploración y cuáles conocimientos se encuentran disponibles en la actualidad sobre este asunto.

Es importante dar una mirada a los estudios de William James (1884) y Carl Lange (1885), quienes sostienen el carácter fisiológico de las emociones dando un lugar de importancia a la psicología en el estudio de estas durante el siglo XIX. La emoción se entiende como una reacción del organismo y se ubica en el cuerpo. Aparejada a esta idea, la medicina francesa y la ciencia evolucionista británica insistieron en los fundamentos psicológicos y biológicos de la emoción. De tal manera, los experimentos del médico francés Guillaume Duchenne de Boulogne y el libro de Charles Darwin (La expresión de las emociones en el hombre y los animales, 1872) se ocuparon en encontrar patrones universales en la expresión de las emociones con independencia.

## FRONTERAS Y SENDEROS

Para la revisión del tema socioemocional en la literatura colombiana, se asumieron algunas posturas consideradas relevantes para abrir la discusión acerca de la promoción del desarrollo socioemocional de los estudiantes en las instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Las posturas seleccionadas de las que se extrajeron las principales ideas son de la Escuela Activa Fundación Luker, la Secretaría de Educación de Manizales, el estudio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) para la Fundación Luker y el Ministerio de Educación Nacional.

El enfoque socioemocional de la EA se centra en la adquisición de habilidades para la vida, que son promovidas en el aula y transferidas en sus contextos de cotidianidad. De manera similar, el estudio de la OCDE (2016) aborda las habilidades sociales y emocionales, como parte del conjunto de competencias del siglo XXI, trazadas para producir modelos de adaptación al entorno, cada vez más dinámico, característica de este siglo; abarca aspectos educativos, sociales y laborales (Mateo y Rucci, 2019).

En la EA se habla de Habilidades Socioemocionales (HSE) como transversales a los procesos curriculares y de convivencia. El interés se centra en tres dimensiones: intelectual, afectiva y social. En la dimensión intelectual se promueven las competencias básicas; en la dimensión afectiva, las competencias ciudadanas, y en la dimensión social, las competencias laborales. En la implementación del modelo de EA, los principios de participación, autonomía y construcción activa del conocimiento se hacen evidentes en el gobierno de aula y el trabajo colaborativo a partir de las mediaciones. En el gobierno de aula se fortalece el liderazgo y

la participación desde el trabajo en equipo que posibilite la interdependencia positiva, la toma de decisiones y la responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo.

Lo anteriormente mencionado hace explícito el desarrollo socioemocional referido a los “potenciales”, entendidos en términos de potencia y potencialidad. La potencia se define como capacidad, mientras la potencialidad está relacionada con las oportunidades futuras –es un concepto de realidad–, desde un proceso imaginativo y emergente, como se expone en la sociología de las emergencias de Boaventura de Sousa Santos (2007). Este enfoque en los potenciales se basa en el reconocimiento del carácter generativo y performativo del lenguaje, según Gergen (1994). Como resultado, se pone un fuerte énfasis en interpretaciones no deficitarias centradas en la capacidad de agencia y en prácticas relacionales enriquecedoras.

Las Habilidades Socioemocionales se definen en términos de los vínculos y relaciones que se construyen en las prácticas de interacción de los sujetos en la sociedad. Estas prácticas relacionales aluden al reconocimiento y la valoración de la diferencia, la capacidad para quererse a sí mismo, dar y recibir afecto, el cuidado de la propia vida y del cuerpo; a la vivencia de los principios éticos (responsabilidad, solidaridad, cuidado –de sí mismo y del otro/a–, justicia, compasión, respeto, libertad, espiritualidad y autonomía relacional) para la construcción de acuerdos colectivos; a la comunicación asertiva, afectiva, efectiva, performativa y generativa; a la creatividad para la transformación positiva de los conflictos; a lo lúdico y la exploración que indaga por el mundo; a la construcción de proyectos colectivos a partir del pensamiento crítico, y a la vivencia de la ciudadanía plena que permite introducir en la escuela el desarrollo de las “habilidades para el siglo 21” (HS21), bajo un doble fundamento vinculado al rol que debe cumplir la educación y que se refiere a la enseñanza de valores que correspondan a la gestión de las emociones como generadora de habilidades necesarias para la autorrealización futura de cada ser humano.

En efecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mejía et al., 2021) establece que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Estas habilidades están alineadas con las competencias ciudadanas, que tienen como objetivo promover la formación de personas capaces de participar de manera activa y responsable en la sociedad. A lo largo de la trayectoria educativa, se busca evidenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes no solo adquirir conocimientos académicos, sino también fortalecer su capacidad para relacionarse con los demás, resolver conflictos y tomar decisiones de manera ética. Esto contribuye a formar ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno. La incorporación de las habilidades socioemocionales en el currículo educativo es esencial para preparar a los estudiantes ante los desafíos de la vida cotidiana y para fomentar un ambiente de aprendizaje que favorezca su bienestar emocional y social.

## ENTRELÍNEAS DE COMPRENSIÓN

Cuando hablamos de habilidades socioemocionales y emocionales, se reconoce que la estructura fundamental sobre la cual se expresan y manifiestan estas habilidades son las emociones. Con el aporte de las neurociencias, y en particular de la obra de Damasio (1994), se reconoce que las emociones están ligadas a procesos de aprendizaje y a la construcción de la relación de identidad, lo que implica que lo social y lo cultural determinan la manifestación de las emociones.

Si consideramos que las emociones surgen a partir de la interacción, el concepto de habilidades socioemocionales abarca tanto la relación intrapersonal como las interpersonales, dado su carácter compartido. En este contexto, se reconoce que dichos aspectos ocurren casi de manera simultánea e intervienen de modo directo en el desarrollo cognitivo.

Lo anterior nos invita a revisar documentos (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández y Extremera, 2005; Repetto y Pena, 2010; OCDE, 2016; OECD, 2017, entre otros). Encontramos que emplean indistintamente uno que otro concepto, que, aunque en su esencia no difieren en su contenido semántico, permiten reconocer sus sutiles diferencias.

A partir de lo encontrado en la literatura referida, observamos las habilidades socioemocionales desde el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, opiniones y derechos de ese individuo de un modo adecuado a cada situación, respetando esas conductas en los demás (Caballo, 1986), que al separarlas del campo de las habilidades emocionales sugieren que estas sean desligadas de las interacciones sociales y la cultura.

Las habilidades socioemocionales que se transversalizan en el modelo de EA (autoconciencia, autorregulación, empatía, trabajo colaborativo y toma de decisiones) permiten experiencias significativas desde el aprendizaje que se centra no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes como personas conscientes, responsables y empáticas. Promueven en ellos el reconocimiento de sus fortalezas y áreas de mejora, para así afrontar los desafíos con mayor confianza y claridad.

Para la EA, la transversalización de las HSE en el currículo exige el diseño de diversas estrategias que permitan fomentar el desarrollo y el entrenamiento de las habilidades socioemocionales en los docentes, lo que repercute de manera directa en la calidad educativa y el bienestar tanto de los educadores como de los estudiantes de las 22 instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Por ello, se sugiere una formación de los docentes en tres niveles, que a continuación se describen.

Primer nivel. Reconocimiento desde los propósitos de formación, desde las competencias de las áreas y desde la estructura curricular, el sustrato emocional de cada una de ellas, de tal forma que podamos integrar las dimensiones conciencia de sí mismo, autocontrol, habilidades relacionales, conciencia social y toma de decisiones de manera responsable.

Segundo nivel. Reconocimiento de estrategias de interacción en el aula que favorezca el fortalecimiento de un clima de aula positivo y dinamice las actividades con los estudiantes.

Tercer nivel. Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo/cooperativo (conformación de grupos colaborativos/cooperativos y estrategias didácticas colaborativas).

Las principales razones por las que es importante potenciar las HSE en los docentes radican en la mejora del clima escolar, mejor gestión de aula, la posibilidad de identificar las necesidades emocionales de los estudiantes y responder de forma asertiva, lo que permite un mejor manejo del estrés laboral, el mantenimiento del bienestar emocional y la disminución del riesgo de agotamiento. Por lo tanto, para la EA es de alta relevancia la cualificación docente en lo referido a la gestión emocional, no solo por el efecto para la mejora de su calidad de vida y desempeño profesional, sino también por el efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes.

En cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, ha sido ampliamente comprobado que estas permiten la cualificación de sus prácticas pedagógicas. Los programas de educación socioemocional exitosos promueven las habilidades de los docentes, al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que pueden desarrollar en sus estudiantes (Barnes et al., 2017).

## CONCLUSIONES

La implementación del modelo de EA está centrada en la participación, la autonomía y la construcción activa del conocimiento, integrando de manera transversal habilidades socioemocionales, clima escolar positivo, relaciones empáticas y un aprendizaje significativo. La metodología refuerza la importancia de la gestión emocional de docentes y estudiantes, el trabajo colaborativo y la institucionalización de prácticas que favorecen el bienestar emocional, la inclusión y la construcción de una comunidad educativa más justa y equitativa.

La ruta metodológica favorece una comprensión crítica y contextualizada del modelo promoviendo acciones pedagógicas que potencien las habilidades socioemocionales como elemento clave para el desarrollo integral, la convivencia saludable y la transformación social desde la escuela. El modelo presenta un ciclo de aprendizaje integral que abarca desde el conocimiento previo hasta

la profundización y contextualización del aprendizaje en diversos entornos. Este enfoque no solo promueve el desarrollo cognitivo a través de actividades como la indagación y la aplicación del conocimiento transversalizado por las HSE. Estas habilidades se fraccionan en dominio intrapersonal, interpersonal y cognitivo, esenciales para la gestión emocional, la interacción social y la toma de decisiones.

Además, se destaca la importancia de los valores, la perspectiva y la identidad en el desarrollo personal y social de los estudiantes, lo que contribuye a formar individuos capaces de afrontar desafíos y contribuir positivamente a su comunidad, no solo en la búsqueda de apropiación y adquisición del conocimiento, sino también en el desarrollo integral del estudiante como soporte de transformación humana y social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barnes, J., Hoover, A. K., Fatehi, B., Moreno-León, J., Smith, G., y Harteveld, C. (2017). Exploring emerging design patterns in student-made climate change games. En S. Deterding (ed.), *Proceedings of the 12th International Conference on the Foundations of Digital Games*. Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3102071.3116224>
- Battaglino, V. L. (2018). El desarrollo humano como libertad: una aproximación a la propuesta del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Aporía. Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas* (16), 4-21. <https://doi.org/10.7764/aporia.16.673>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Caballo, V. E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández y J. A. Carrobles (dirs.), *Evaluación conductual: métodos y aplicaciones* (3<sup>a</sup>. ed.) (pp. 553-595). Pirámide.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365-380. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/141092>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones: sondeos en la construcción social*. Harvard University Press.
- Mateo, M., y Rucci, G. (eds.). (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001950>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., y Castellanos, M. (2021). *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Guía del docente. Undécimo grado*. Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación, Banco Mundial. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385321\\_recuso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385321_recuso.pdf)
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO, Institute for Statistics (Information Paper, 28). [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress\\_g1g4c895/9789264253292-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf)
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2017). *PISA 2015 Results. Volume III: Students' Well-Being*. Organization for Economic Cooperation and Development, Programme for International Student Assessment. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Santos, B. S. (2007). *Epistemologías del Sur. Movimientos ciudadanos y polémica sobre la ciencia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

# TRAZANDO LAS FRONTERAS ENTRE LA PERSONA Y EL PERSONAJE: EXPERIENCIA DE AUTOTRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON EDUCADORES FÍSICOS

DRAWING THE BOUNDARIES BETWEEN THE PERSON AND THE CHARACTER:  
EXPERIENCE OF SELF-TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL PRACTICE WITH  
PHYSICAL EDUCATORS

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2025.

Regina Elizabeth Orozco Sánchez<sup>1</sup>

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2025.

7



Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

La investigación que se expone en este artículo tuvo como motivación comprender las posibles dificultades en la implementación de una práctica educativa centrada en el estudiante. Se realizó en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada con un grupo heterogéneo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física. Los objetivos fueron aprender la metodología de la investigación acción a partir de un ejercicio práctico, descubrir áreas de oportunidad de la acción educativa y transformar la propia práctica. A tal fin, se eligió la metodología de investigación acción por las posibilidades de reflexión y transformación que propicia durante las acciones educativas; se realizaron dos ciclos de planificación, implementación, observación y reflexión, y se utilizó el diario de campo como herramienta de recuperación de la práctica educativa. Los resultados más relevantes de la investigación son la toma de conciencia de la acción de la docente respecto a sus creencias acerca de la enseñanza, las expectativas del grupo, la objetivación de la situación didáctica y la evaluación formativa. La recomendación derivada de los resultados es continuar con nuevos ciclos de investigación acción que se reflexionen a la luz de otros modelos interpretativos de la práctica educativa.

## ABSTRACT



This study aimed to explore the potential challenges associated with implementing a student-centered educational practice. It was developed at Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada, a Normal School in Guanajuato, Mexico, with a diverse group of students enrolled in a bachelor's degree program in physical education. The main objectives were to learn the action research methodology through a practical exercise, identify opportunities for educational action improvement, and transform the practice itself. The action research methodology was selected due to its capacity to foster reflection and transformation during educational actions. The study involved two cycles of planning, implementation, observation, and reflection, with the field journal serving as a tool for documenting educational practices. Key findings from the research highlighted the teacher's actions regarding their beliefs about teaching, group expectations, the objectification of the teaching situation, and the role of formative assessment. Based on these findings, the study recommends further action research cycles considering other interpretive models of educational practice.

**Keywords:** educational practice analysis, action research, self-transformation of practice, reflection and transformation of educational practice.

**Palabras clave:** práctica educativa, investigación acción, autotransformación de la práctica, reflexión y transformación de la práctica educativa.

## INTRODUCCIÓN

En México, la importancia de la escuela normal en la formación del profesorado y los desafíos que afronta en la actualidad son objeto de interés del Estado de este país, de todos los actores educativos y de la ciudadanía. En breves líneas se recuerdan los desafíos enunciados en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), que establece como objetivo:

[...] desarrollar una política nacional que fortalezca a las EN [escuelas normales], a partir de la formación de maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, el mejoramiento de las escuelas normales con infraestructura idónea, el desarrollo de sus programas curriculares, el fortalecimiento de sus procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso. (2019, p. 9)

Lo anterior implica una serie de principios rectores, de los que en este artículo se hace énfasis solo en los relacionados con la mejora de los procesos pedagógicos en los que el docente propicia la construcción de conocimientos y experiencias significativas.

Respecto a los ejes estratégicos de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), por su alineación al tema de investigación, recuperamos el tercero, que hace referencia “al desarrollo profesional de los formadores de docentes; en el que las acciones de actualización y profesionalización, investigación e innovación favorezcan la mejora de la práctica en el aula” (SEP, 2019, p. 9). Por último, no podría entenderse el contexto nacional sin una idea global que congregate las intenciones políticas y una visión clara de lo que se espera que sea la educación de un país y los efectos de esta en la vida de sus ciudadanos, como es declarado en el artículo 3º constitucional.

En el estado de Guanajuato, el compromiso de la formación del profesorado es compartido entre las escuelas normales públicas y privadas, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio. La prioridad del Sistema Estatal de Educación Normal es que los docentes en formación desarrollen capacidades para afrontar con éxito los desafíos implicados en el ejercicio docente, a través de la innovación y la transformación de las prácticas educativas (González, 2024).

Así, se concluye que el núcleo de la calidad educativa se encuentra en lo que se vive en las aulas; de tal manera que la recuperación del quehacer de la práctica educativa es una labor obligada, ya que los procesos de esta permiten reflexionarla y, con ello, transformarla en aras de una mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, el tema de la reflexión de la práctica educativa ha sido objeto de gran cantidad de investigaciones a lo largo de la historia de los sistemas de educación, así como la relación existente entre esta y las diversas metodologías para sistematizarla y los múltiples modelos para su interpretación. Los resultados de estas investigaciones han dado cuenta de un sinnúmero de factores y situaciones que influyen de modo significativo en los haceres de docentes, estudiantes y en los propios contenidos.

Las investigaciones que a continuación se sintetizan, que constituyen un mínimo representativo del basto universo de trabajos en torno a la reflexión y la transformación de la práctica educativa, tienen como tema convergente la voluntad de autotransformación.

Montanares y Junod (2018), en el artículo “Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile”, después de haber aplicado una guía de preguntas a profesores respecto a su práctica educativa, encontraron que tales prácticas son rígidas y apegadas a la planificación. En consecuencia, sugieren un análisis de las creencias y los conocimientos de los docentes que les permita resignificar la forma en que conciben y hacen su quehacer pedagógico (2018, p. 93).

López *et al.* (2020), en el artículo “La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México”, resaltan que el cambio significativo en el rol del docente y la incorporación del alumno como un elemento proactivo, y no como una figura abstracta en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el uso de diversos espacios en el centro educativo son dos factores intrínsecos en la planeación de la intervención que, en esos casos de estudio, permitieron alcanzar el objetivo. La práctica docente se mejoró encontrando diferencias significativas y contrastando el estado inicial con el estado final de dicha práctica (2020, p. 17).

De igual forma, Núñez-Rojas et al. (2021), en "Formación de competencias docentes desde la investigación acción", proponen que los estudiantes y los profesores trabajen en equipo y de manera colaborativa transfiriendo los aprendizajes basados en competencias a la solución de problemas del contexto, con actuaciones idóneas para crear conciencia en los actores implicados en los problemas, y transformar la realidad de manera progresiva (2021, p. 8).

Roz y Pascual (2021), en el artículo "Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente", afirman que esta "contribuyó a que los docentes se apoderaran de los conocimientos teóricos y consolidaran cambios significativos en su práctica pedagógica. El aprendizaje reflexivo ha sido un elemento fundamental para avanzar en el conocimiento profesional y autonomía de los docentes [...]" (2021, p. 73).

En el artículo de Caselis (2022) "La investigación-acción como herramienta en el primer acercamiento a la práctica docente" se identificaron las fortalezas y las áreas de oportunidad en dos ámbitos: el personal y el de la docencia. Las fortalezas en el ámbito personal son la paciencia, la actitud y la creatividad; en el de la docencia, el diseño y la aplicación de material, la atención a estudiantes y la preparación del tema.

García (2022), en un estudio exploratorio de las prácticas reflexivas y los perfiles de formadores y docentes en formación, encontró que, de las siete dimensiones, destaca la "didáctica". Esta se halla relacionada con la intervención docente, la cual, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, es la más documentada y/o analizada como parte de las jornadas de práctica profesional. En promedio, la que menos se documenta y/o analiza es la "interpersonal"; es decir, obtuvo menos frecuencia de ocurrencia en los diarios reflexivos "la función del maestro como profesional en relación con las relaciones con las personas que participan en el proceso educativo (alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia)" (2022, p. 827).

Las maestras Echavarría y Jasso (2023), en su artículo "Los saberes del normalista y su práctica docente", indican que hay que tener presente que "el proceso de enseñanza produce transformación sistemática en los individuos, alumnos, maestros, practicantes, de manera gradual y ascendente, por lo tanto, es un proceso progresivo y dinámico, cuya esencia es la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes" (2023, p. 2100).

En el proceso de formación académica y profesional del normalista se está en busca de un aprendizaje auténtico, en el que el conjunto de fases de reconstrucción parte del sujeto activo que aprende desde la perspectiva de alumno y practicante, reconstruyendo conocimientos que, aunque ya sean parte de su acervo cognoscitivo, siguen nutriendo lo que ya sabe (2023, p. 2104).

Dado que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2022 reviste de una importancia mayúscula el trayecto formativo de práctica profesional y los saberes pedagógicos como espacio privilegiado de integración teórica y práctica que abona la consolidación del perfil de egreso, es aquí donde se hace pertinente la conciencia de que no solo los estudiantes en formación, sino también los formadores, estamos obligados a aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales, desarrollando habilidades como la planificación, la intervención didáctica y la evaluación, en escenarios educativos diversos.

Los saberes pedagógicos, como eje central del plan de estudios, guían el desarrollo de las competencias relacionadas con la enseñanza inclusiva, la atención a la diversidad y la creación de ambientes de aprendizaje activos y significativos. Y no solo es responsabilidad del estudiante en formación el desarrollo de estas competencias, sino también es obligación de los docentes contribuir, con la propia práctica educativa, a una experiencia formativa auténtica que conecte los saberes pedagógicos con las necesidades del aula y del entorno escolar (SEP, 2022).

Por lo antes mencionado, el propósito de la investigación que aquí nos ocupa fue explorar, reflexionar y promover de forma sistemática metodologías de enseñanza que propicien la implementación de una práctica centrada en el estudiante. El objetivo principal de tales metodologías es la autotransformación de la práctica educativa motivada por un auténtico interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de los estudiantes, orientada a la atención de sus necesidades, características e incremento de su autonomía. A la vez que mejora la motivación, el compromiso y el desarrollo de sus habilidades críticas en un entorno de colaboración entre estudiantes y docentes.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo desde el paradigma epistemológico sociocrítico, apelando al auténtico interés por la mejora y la transformación de la práctica educativa, con un diseño basado en la investigación acción. Se empleó la reflexión-acción en una espiral de ciclos utilizando el modelo de Kemmis, que Latorre (2005) explica de la siguiente forma. El proceso se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; otro organizativo, compuesto por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a la resolución de los problemas y a la comprensión de las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de estos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (2005, p. 35).

De acuerdo con Latorre (2005), el modelo de Kemmis representa una espiral de ciclos. Cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- I. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- II. Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- III. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- IV. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etcétera, a través de ciclos sucesivos. (2005, p. 36)

La técnica empleada es la observación en aula. Los instrumentos de recolección utilizados son el registro de sesión y videogramaciones. El marco interpretativo que guio el análisis es el constructivista. Los modelos de reflexión adoptados para examinar la práctica docente y definir los objetos de transformación son los de Sañudo (2009), Bazdresch (2009), García-Cabrero et al. (2008), los cuales se describen a continuación.

El enfoque de Sañudo (2009) respecto a la reflexión de la práctica educativa se centra en la construcción de saberes desde la experiencia docente, lo que significa que el docente desarrolle su capacidad de autoconocimiento y autorreflexión explorando sus creencias, valores y supuestos pedagógicos que intervienen en su práctica. Asimismo, emplea el análisis crítico de la práctica observando las acciones cotidianas en el aula a fin de identificar áreas de mejora y fortalezas, lo que revela las motivaciones o por qué se enseña de determinada manera. Por último, reconoce las características del contexto de los estudiantes y sus necesidades para realizar adaptaciones de las estrategias educativas a las realidades sociales de su intervención pedagógica.

El enfoque de Bazdresch (2009) para reflexionar la práctica docente tiene como clave la mirada crítica y transformadora, en el entendido de que la enseñanza es una actividad compleja determinada por factores que la influyen. Este autor reconoce que el carácter dinámico y multidimensional es característico de la práctica docente, la cual debe ser constantemente observada, analizada y evaluada.

A partir de todos estos postulados, se determinó que las acciones del docente serían el objeto de transformación de la práctica educativa. Para nombrar esas acciones, como referente se tomaron las dimensiones de la práctica educativa propuestas por García-Cabrero et al. (2008), que son "el pensamiento del profesor, su interacción en el aula y la reflexión de la práctica educativa; las cuales se desarrollan en tres momentos, antes, durante y después de las situaciones didácticas" (2008, p. 8).

El proceso en espiral de los ciclos de investigación acción, basado en el modelo de Kemmis (Latorre, 2005), inició con el ciclo uno, en el que se llevaron adelante las fases que se describen a continuación.

Fase de planificación: elaboración del plan de actividades para tres sesiones utilizando metodologías activas para el aprendizaje (aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales y discusión guiada).

Fase de acción: implementación de las acciones en las fechas establecidas: 9, 11 y 12 de septiembre de 2024.

Fase de observación. El instrumento empleado para la recuperación es el diario de campo. Las anotaciones se realizaron inmediatamente después de terminar las sesiones y, en algunas ocasiones, en tiempo real. Otro instrumento usado es la grabación de voz, previo consentimiento informado por parte de los estudiantes.

Fase de reflexión. Una parte del análisis se hizo con apoyo de matrices de los constitutivos de la práctica basadas en la propuesta de Sañudo (2009). Estas consisten en el reconocimiento de los momentos de la clase, el establecimiento de regularidades, la segmentación en acciones de momentos regulares, el reconocimiento del contenido de trabajo planeado de la clase en cada registro, la revisión en cada uno de los momentos del contenido real que se trabaja, la subjetividad en momentos regulares e irregulares, la intersubjetividad en momentos regulares e irregulares, el proceso cognoscitivo, contexto, matriz de acciones, la intervención de los sujetos en el uso del tiempo y el espacio y, finalmente, la matriz del habla.

Asimismo, con el propósito de complementar el ejercicio de análisis y reflexión, se aplicó la guía de afirmaciones e interrogantes propuesta por Bazdresch (2009). De este modo, se recuperó información de aspectos tocantes a la atención y la participación de los estudiantes, la interacción entre estudiantes y docente y la evaluación de aprendizajes.

El análisis de los registros favoreció la identificación de las actividades, producto a ser transformado, enfatizando la didáctica y la evaluación. Esto representó el punto de partida para un nuevo ciclo a partir de la fase de planeación.

La fase de planeación del segundo ciclo se correspondió con la elaboración del plan de actividades para tres sesiones utilizando metodologías activas para el aprendizaje, tales como aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres prácticos, aprendizaje colaborativo y discusión guiada. Asimismo, el diseño de la rúbrica de evaluación se basó en la propuesta de niveles de desempeño de Tobón (2017).

Fase de reflexión. Se confrontaron los resultados con los del primer ciclo y se identificaron nuevas dimensiones de transformación. La recuperación, el análisis,

la reflexión y la transformación de la práctica fueron desafíos que se asumieron con mucho interés y, a la vez, con temor, ya que se desconocían las metodologías y técnicas para ello, y la experiencia de observación a través de acciones y resultados de aprendizaje expondría el grado de desarrollo de las competencias docentes.

Para efectos de la investigación, se decidió mejorar la dimensión A y transformar las dimensiones B y C. Respecto a la dimensión A, para la planeación didáctica se hizo una selección más pertinente en función de las características de los estudiantes y el contenido que se desarrollaría. Se concluyó que las metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres prácticos, aprendizaje colaborativo y debate guiado serían las más adecuadas. Para su evaluación, se adoptó el enfoque socioformativo de Tobón (2017), utilizando los niveles de desempeño y la taxonomía como eje articulador, con lo que se mejoró la dimensión A y se transformó la dimensión C. En relación con la dimensión B, esta hace referencia a los objetivos que se esperan alcanzar con las actividades propuestas durante las intervenciones.

## RESULTADOS-DISCUSIÓN

A la luz de la propuesta de García-Cabrero et al. (2008), que señala tres dimensiones de la práctica educativa, se exponen a continuación los pensamientos, las acciones y las reflexiones relativas a una de ellas.

### *Dimensión A*

1) Creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general  
En el primer ciclo se tomó conciencia de los momentos en que la docente opera bajo un modelo tradicional de enseñanza priorizando el desahogo de temas por su parte, motivada por la preocupación de cumplir con la revisión de los contenidos del programa del curso.

Lo anterior se hizo manifiesto en el análisis en torno a la pregunta dos de la guía de reflexión propuesta por Bazdresch (2009): ¿cómo es mi rutina de trabajo en una clase típica? Respuesta: presentación/saludo, pase de lista, introducción a la actividad, recapitulación, desahogo del tema, participación activa del estudiante, asignación de actividades para el estudiante, despedida y asignación de tareas para casa. Asimismo, se visibilizó en la matriz de reconocimiento de los momentos de la sesión con base en la propuesta de Sañudo (2009); en los tres registros fueron coincidentes la parte inicial, la intervención docente, la parte medular y el cierre. Se observaron tres momentos no regulares: la retroalimentación, la problemática y la motivación.

Para el segundo ciclo, pese a que la preocupación por los tiempos era la misma, la docente optó por asumir el rol de facilitadora del proceso dando y generando las condiciones necesarias para que los estudiantes pudieran concretar el producto de aprendizaje.

2) La planeación que el profesor hace de su clase

En el ciclo 1 se utilizaron metodologías activas en el aula, tales como aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales y discusión guiada del tema. Para el ciclo 2 se planeó una secuencia didáctica que también involucrarse metodologías activas procurando que estas fueran pertinentes según las características de los estudiantes, el tema y el contexto de acceso a la información.

Las estrategias que se seleccionaron son el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, el taller práctico, el aprendizaje colaborativo y el debate guiado.

3) Las expectativas que posee acerca del grupo-clase y de la propia eficacia docente

Se detectaron momentos en los que la docente experimentó malestar por no recordar los nombres de todos los estudiantes, lo que causó, desde su punto de vista, un obstáculo para la fluidez en el intercambio de ideas, en particular en el grupo cuyo comportamiento se mostraba más inquieto. La docente tomó conciencia de que, por momentos, sin importar el tema, el día, la hora, la situación personal o grupal y las circunstancias personales, tiene la expectativa de que los estudiantes participen de manera ágil durante todo el tiempo de la sesión, con lo que invisibiliza los intereses y las circunstancias de los participantes.

Respecto a la dimensión B, que incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica, se concretaron las previsiones hechas con anterioridad, como se expone en seguida.

Del ciclo 1, la primera sesión transcurrió conforme a lo planeado. Se finalizó esta con un ejercicio de metacognición, de forma muy apresurada, ya que el tiempo de la sesión estaba por terminar. Esta situación incomodó a la docente porque esperaba que el flujo de la sesión fuese más ágil por parte de los estudiantes y, así, contar con más tiempo para la retroalimentación.

En la siguiente sesión, los estudiantes se mostraron muy inquietos: unos solicitaban frecuentemente permiso para salir del aula, otros se quejaban de dolor de cabeza, otros más dialogaban entre ellos. De tal manera, la revisión del contenido propuesto para la sesión se dificultaba a causa de las repetidas interrupciones de los estudiantes y de la docente, pues ella se vio en la necesidad de llamar al orden en más de una ocasión haciéndoles ver su incapacidad para autorregularse y centrarse en el desahogo del tema.

En esta segunda sesión, la docente tomó conciencia de que se había desconectado de las necesidades de sus estudiantes. No consideró que el motivo de sus disruptivas era el cansancio y fastidio de permanecer en un aula por seis horas ininterrumpidas, que estaba siendo afectada por una obra de remodelación arquitectónica a un costado. A la vez, hizo conciencia de que por momentos ignoró las voces de algunos estudiantes que el día anterior habían sido vacunados, lo que les causó efectos secundarios como dolor de cabeza y cuerpo cortado. La docente interpretó todo lo anterior como una actitud negativa de los estudiantes para impedir el progreso del desahogo de los temas.

Dadas estas circunstancias, la docente se decantó, una vez más, por una didáctica tradicional, en la que expuso el tema durante todo el tiempo de la sesión y daba solo breves espacios de tiempo para resolver inquietudes de los estudiantes.

En la matriz del habla, que se desagrega por cada uno de los momentos regulares de las sesiones y se da respuesta a las interrogantes quiénes hablan, para qué y cuántas veces lo hacen, y se establece la secuencia de diálogo, se propició la toma de conciencia de la actuación centrada en el docente, así como la importancia que se da al desahogo de los temas, motivada por una preocupación por el consumo del tiempo.

Para el ciclo 2, y con la toma de conciencia realizada y la efectiva implementación de metodologías activas, la docente se hizo el firme propósito de asumir un rol de facilitadora del proceso y dar el tiempo necesario y suficiente para que los estudiantes alcanzaran los objetivos de aprendizaje respetando los ritmos de trabajo de cada uno de ellos.

En el análisis del aspecto relativo a la intervención de los sujetos en el uso del tiempo y el espacio, que se desagrega en los diferentes momentos de la sesión e interroga qué genera, quién usa, quién controla, se observó una significativa mejora en el ciclo 2, a partir del cambio de aula y de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de elegir otros espacios de la institución como la biblioteca, el centro de cómputo, los jardines y otros sitios desocupados para la realización del proceso de aprendizaje. Fue así porque en el ciclo 1 es muy estrecho el espacio que los estudiantes ocupan, con poco lugar para sus cosas y para moverse, y en el exterior hay exceso de ruido por las actividades didácticas que otros grupos llevan a cabo en la cancha y por un proceso de construcción arquitectónico que genera la necesidad de control, orden, contención, cansancio, fatiga, tedio, estrés y malestar al no podernos escuchar adecuadamente. A lo que se le suma la presión para finiquitar el proceso de la sesión.

El cambio de aula y la posibilidad de libre elección del espacio para la realización de la tarea académica propiciaron en los estudiantes atención, orden, disposición, relajación, comodidad, involucramiento; en algunos casos, dispersión, claridad mental en el objetivo de aprendizaje, autoevaluación de avances y proyección de las actividades por desarrollar.

En cuanto a la dimensión C, referida al desempeño alcanzado por los estudiantes en virtud del proceso de enseñanza aprendizaje, se incluyó, en este segundo ciclo, un instrumento de evaluación, que estuvo ausente en el primer ciclo, y cuya utilización fue parte de la toma de conciencia alcanzada con la reflexión, y se propuso mejorar. Se partió del supuesto de que todos los estudiantes tenían el nivel receptivo, y se propuso movilizarlos a las fases superiores del proceso autónomo o estratégico, siendo este último el más elevado de las fases, y diseñar una rúbrica en la que los niveles de desempeño estuviesen alineados a las fases de significación del proceso cognoscitivo.

En el aspecto referente al proceso cognoscitivo se recuperan los momentos de la sesión, las acciones de los docentes y de alumnos y la fase de proceso de significación de la propuesta de Tobón.

Lo anterior se evidencia en los resultados de la rúbrica de evaluación arrojados durante el debate guiado en el que los equipos expusieron la comprensión y en las soluciones propuestas para los casos que estudiaron, en los que los alumnos alcanzaron el nivel de significancia autónomo, que representa el 62 por ciento de una población total de 29 estudiantes; seguido del 28 por ciento en el nivel

de significancia estratégico y el 10 por ciento en el nivel resolutivo. La efectiva implementación de estrategias activas en el aula mejoró el aprendizaje significativo de los estudiantes, incrementó la participación, promovió la autonomía y la autorregulación y fomentó un ambiente de colaboración.

### **AUTOTRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Este ejercicio permitió a la docente tener mayor claridad acerca de sus habilidades docentes, así como identificar y nombrar los objetos que requerían ser transformados. A la vez, se desarrolló la confianza en el proceso de autogestión de los estudiantes. Además, se favorecieron y mejoraron los métodos de trabajo para proporcionar mayor certeza en el logro de los objetivos de aprendizaje.

### **EFFECTOS EN EL APRENDIZAJE**

Los estudiantes pasaron de ser pasivos a involucrarse activamente en su proceso, lo cual se considera un logro para la calidad educativa. Mejoraron sus procesos de autogestión y autorregulación, como lo evidencian las siguientes expresiones tomadas del ejercicio de retroalimentación de la tercera sesión del ciclo 2:

Aprendí mucho la resolución de problemas, que antes no tenía, y poner más en práctica lo aprendido. (estudiante A)

Me gustó investigar acerca de mi caso; me quedé con diferentes estrategias de trabajo por si a futuro me encuentro con una situación así. Se organizó mejor cuando eran trabajos independientes y al ser en equipo me quedaba un mayor aprendizaje; ayudaron a resolver dudas. (estudiante B)

A lo largo del tiempo que pasó con el curso fui aprendiendo a cómo ser mejor y tener mejor presentación de trabajos, terminando cada clase y analizando lo aprendido, y siempre teniéndolo presente. (estudiante C)

Me di cuenta que a lo largo del curso me desenvolví de una mejor manera. (estudiante D)

Mejoraron bien, ya que ahora pueden analizar la situación y llegar a una conclusión más fácil y rápido. Renovaron de manera notable, ya que antes me cerraba a todo, y ahora no. (estudiante E)

En cada uno de los temas, para poder entenderlos, siempre traté de hacer un análisis y, sobre todo, buscar la información correcta para completar la parte teórica. (estudiante F)

Creo que fue un proceso algo regular, ya que hubo ocasiones que no entendía bien las cosas, pero me ponía a investigar por mi parte y [con] lo que la maestra me explicó llegaba a una conclusión, y así podía entenderlo mucho mejor. (estudiante G)

Una de las actividades realizadas fue ver unos casos de los cuales teníamos que investigar y vincular con marcos teóricos [...]. Esto me ayudó en enriquecerme de conocimiento para poder comprender cada uno de los temas vistos en la clase, y no solo llevarlo de aprendizaje en clase, sino

incluirlo en tu vida diaria, poder ser más observador para comprender aún más las cosas que están pasando. (estudiante H)

Mejoraron en el aspecto de mi pensamiento más crítico, en la manera de darle solución al problema [al] que nos enfrentemos. (estudiante I)

## DISCUSIÓN

Los resultados cumplieron con los objetivos planteados, que fueron aprender la metodología de la investigación acción a partir de un ejercicio práctico e identificar objetos de autotransformación. Así, se confirma que la investigación acción facilita los procesos de formación docente, en los que se propicia un empoderamiento con respecto de los conocimientos teóricos, profesionales, y una consolidación de la autonomía, de acuerdo, esto último, con Roz y Pascual (2021).

El significado de los resultados frente a la metodología y los conceptos utilizados en este artículo indican que el análisis de la práctica docente es complejo, y que, además de voluntad para llevarla a cabo, se requiere de cierta madurez emocional y mental para nombrar todas aquellas actuaciones que permanecían inconscientes, que resultan muy amargas de ser nombradas. Como afirman Montanares y Junod (2018), estas sugieren un análisis de las creencias y los conocimientos de los docentes que les permita resignificar la forma en que conciben y efectúan su quehacer pedagógico en el nivel universitario y, con ello, trascender la rigidez de sus actuaciones.

Las implicaciones de los resultados, en lo personal, han permitido el fortalecimiento de la identidad profesional de la docente como agente de cambio, enriqueciendo las habilidades para la evaluación, la implementación de estrategias y la resolución de problemas en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, lo que también repercute de modo positivo en los estudiantes. Echavarría y Jasso (2023) señalan que “el proceso de enseñanza produce transformaciones sistemáticas de manera gradual y ascendente”, como en los ciclos de investigación acción, “de forma progresiva y dinámica” (2023, p. 2100).

Se ve fortalecido también el compromiso de la docente con su labor, pues es más consciente de las necesidades de sus estudiantes; facilita un proceso inclusivo y equitativo, fortalece la paciencia, la actitud, la creatividad, el diseño y aplicación de material, la atención a estudiantes, como se concluye en la investigación de Caselis (2022).

En el ámbito institucional, los resultados de la investigación acción abonan la producción de conocimiento aplicado. Con ello, se abre la puerta a un trabajo colaborativo desde la agenda de las academias; asimismo se destaca, como apuntan Núñez-Rojas et al. (2021), la importancia del trabajo en equipo y la colaboración para hacer consciente y transformar progresivamente la realidad.

En el campo académico se han incrementado los estudios que ofrecen evidencias empíricas de la aplicación de los métodos y conceptos utilizados en esta investigación. Así se constata en López *et al.* (2020), quienes estudiaron tres casos exitosos de mejora significativa de la práctica docente.

La perspectiva futura con respecto de este primer ejercicio de autoobservación y autotransformación de la práctica es continuar con nuevos ciclos de observación que serán analizados a la luz de un enfoque interaccionista socioconstructivista basado en la importancia de las interacciones sociales, el contexto escolar y la construcción activa del conocimiento en el desarrollo del aprendizaje, ya que, como afirma García (2022), la dimensión interpersonal de la práctica educativa es la que menos se ha estudiado, lo que ha dado lugar a un descuido en la reflexión sobre las relaciones que el docente establece con todas las personas que participan en el proceso educativo.

## CONCLUSIONES

Con fundamento en los resultados descritos, se concluye que la investigación acción es, sin duda, una metodología que contribuye a la calidad educativa y posibilita la mejora de la práctica docente. De ahí la relevancia de que forme parte de los procesos de formación y capacitación continua del magisterio. A su vez, establece la confianza en el proceso que movilizan las metodologías activas en los saberes de los estudiantes; requiere de la renuncia consciente y a voluntad del docente para transitar de un modelo de enseñanza pasivo y tradicional a un modelo activo en el que los estudiantes construyan efectivamente sus aprendizajes.

La evaluación formativa es un proceso que, aunado a la aplicación de metodologías activas, tiene un efecto notable en los estudiantes, tanto en su capacidad de autogestión como de autorregulación, favoreciendo un aprendizaje más profundo y sostenible en el tiempo.

De acuerdo con las retroalimentaciones de los estudiantes, las mejoras alcanzadas reflejan la efectividad de un modelo centrado en el aprendizaje significativo y en la formación de individuos críticos y reflexivos. Amén de que hacen énfasis en la importancia de continuar indagando en los procesos de reflexión y transformación de la práctica educativa desde otros enfoques de interpretación que contribuyan al descubrimiento de nuevos hacedores de transformación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica docente. ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce?* Secretaría de Educación Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://bit.ly/3R2d3AR>
- Caselis, H. (2022). La investigación-acción como herramienta en el primer acercamiento a la práctica docente. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (5), 811-823. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma: DOF 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Echavarría, C., y Jasso, N. (2023). Los saberes del normalista y su práctica docente. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (6), 2092-2107. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2023\\_01nov24.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023_01nov24.pdf)
- García-Cabrero, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (26). <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.5419>
- García, F. (2022). Las prácticas reflexivas y los perfiles de los formadores y docentes en formación: estudio exploratorio. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (5), 824-831. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf)
- González, V. (2024). *Plan de trabajo para el periodo 2024-2028*. Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, R., Carmona, N., y Verchier, L. D. (2020). La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *UTE. Revista de Ciencias de l'Educació* (2), 38-60. <https://doi.org/10.17345/ute.2020.2.2846>
- Montanares, E. G., y Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>.
- Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C., y Alejandría, Y. (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación acción. *Formación Universitaria*, 14(4), 133-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400133>
- Sañudo, L. (2009). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. Perales (coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 19-53). Paidós.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022). Anexo 9 del Acuerdo 16/08/22. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_9\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Gaceta Parlamentaria. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Roz, C., y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/336349659\\_Evaluacion\\_socioformativa\\_Estrategias\\_e\\_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf)

# DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ACERCA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DIAGNOSIS AND INTERVENTION OF TEACHING WORK ON READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

Rocío Rebolloso Ramírez<sup>1</sup>



Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados parciales del planteamiento general de la tesis doctoral. La investigación se centra en el favorecimiento, mediante un proceso de formación, del trabajo para la enseñanza en comprensión lectora en un grupo de docentes de nivel primario, en una comunidad de San Luis Potosí (Méjico). El estudio es de corte cualitativo, bajo el método de la investigación acción participativa, desde una perspectiva sociocrítica. Se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos cualitativos propias de un análisis con el método de la teoría fundamentada. El principal aporte radica en los resultados que permiten la identificación de los efectos de la implementación de una propuesta de intervención diseñada para atender las necesidades derivadas de la fase diagnóstica de la investigación, considerando elementos que inciden en el trabajo docente en la enseñanza de la comprensión lectora, tales como la teoría, la didáctica y las características del contexto escolar.

**Palabras clave:** comprensión lectora, enseñanza, investigación aplicada, trabajo docente.

## ABSTRACT



This article presents the partial results of the general approach of the doctoral thesis. The research focuses on supporting, through a training process, the work for teaching reading comprehension. It was developed together with a group of elementary school teachers in a community in San Luis Potosí, Mexico. The qualitative study was developed using the participatory action research method, from a socio-critical perspective. Various collection techniques were used to obtain qualitative data suitable for analysis through the grounded theory methodology. The main contribution lies in the results that allow identification of the effects of implementing an intervention proposal designed to address the needs arising from the diagnostic phase of the research, considering elements that affect the work in the teaching of reading comprehension, such as theory, didactics and the characteristics of the school context.

**Keywords:** reading comprehension, teaching, applied research, teaching job.

## INTRODUCCIÓN

El ser humano se desarrolla a través del lenguaje. Por lo tanto, la escuela constituye el espacio y el medio formal para que los/as niños/as desarrollen habilidades esenciales como la escritura, la lectura y la expresión oral. El lenguaje se concibe como una herramienta básica que posibilita la comunicación y facilita el desenvolvimiento de las personas ante las exigencias del mundo actual, con el propósito de acceder de manera autónoma y permanente al cambiante conocimiento que hoy día ocurre en la sociedad.

En esta investigación se identifican dos perspectivas fundamentales acerca de la lectura que sirven como marco analítico para comprender el trabajo que desarrollan las docentes en educación primaria. La primera perspectiva considera los elementos cognitivos que inciden en el proceso de lectura para transitar a la comprensión lectora; la segunda, implica la función sociocultural que involucra el proceso de lectura.

El concepto de comprensión lectora que se adopta en esta investigación es el postulado por Cooper (1998), quien la define como un proceso constante de elaboración de significados, que provienen del texto y se relacionan con los conocimientos previos del lector. Su característica transversal en las diversas áreas de conocimiento en la educación primaria posibilita un acceso autónomo y constante a la información escrita.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora constituye un proceso complejo que implica el desarrollo de habilidades mediante el acto de leer, ya que permite al ser humano llevar a cabo procesos cognitivos más complejos como explicar, confrontar, crear, desarrollar y apropiarse de nuevos conocimientos (Solé, 1999; Cassany, 2006; Cairney, 2011). Es decir, la lectura no puede limitarse a la mera codificación de palabras, sino que debe transitar a la comprensión del texto como un proceso en el que ocurren múltiples interacciones entre el lector, el texto y el contexto. Estas interacciones están presentes en el trabajo cotidiano que realizan los docentes en actividades de lectura.

Cabe precisar que en esta investigación el término trabajo docente constituye una unidad de análisis. Se consideran los múltiples elementos que lo integran y enriquecen. En este sentido, se retoma la definición de Cuesta (2019), quien explicita que:

El trabajo docente como objeto de indagación admite la posibilidad de avanzar sobre los recortes opositivos respecto de los actores de la enseñanza. No se trata de estudiar a los docentes o a los estudiantes, sino de abordar sus relaciones cotidianas en esas acciones que históricamente llamamos enseñar y aprender. Me refiero a sus modos de vincularse a propósito de esos saberes enseñados y aprendidos que son disciplinarios en todo su sentido amplio y diverso, pero que también suponen sus lazos con otros de distintas procedencias sociales y culturales. (2019, p. 23)

El estudio de la problemática relacionada con el trabajo docente en la enseñanza de la comprensión lectora, desde la metodología propia de la investigación aplicada, hace posible la identificación de la manera en que la implementación de una propuesta de intervención genera cambios significativos y abre nuevas posibilidades de atención en dos ámbitos. El primero, en torno a la formación continua en un área específica del lenguaje; el segundo, centrado en los conocimientos teóricos y didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora (Encina, 2018; Sánchez y García, 2021; Orellana, 2018).

El objetivo general de la investigación de la cual deriva el presente artículo consiste en evaluar los resultados a partir de la implementación de una propuesta de intervención diseñada para la mejora del trabajo docente orientado a favorecer la comprensión lectora en niños/as de tercero a sexto grado de primaria. El escenario de la investigación se ubica en una comunidad del estado de San Luis Potosí, México, catalogada como medio rural, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). Este entorno presenta condiciones económicas y sociales con limitado acceso a espacios, materiales y prácticas de lectura en el ámbito familiar, factores que inciden de manera directa en la problemática estudiada en la escuela primaria Fray Bartolomé de las Casas.

La metodología adoptada para esta investigación es la acción participativa. Esta permitió en un primer momento develar la problemática a través del diagnóstico, que mostró el desconocimiento teórico y didáctico sobre comprensión lectora por parte de los docentes participantes. El estudio se estructuró en tres fases principales: (a) diagnóstico, (b) diseño de propuesta de intervención y (c) implementación. Dichas fases tuvieron el propósito de generar alternativas concretas para abordar y resolver las dificultades detectadas en la enseñanza de la comprensión lectora. Al mismo tiempo se hicieron visibles los elementos contextuales que inciden en el trabajo que llevan adelante los docentes de educación básica en el nivel primaria.

## MÉTODOS

La selección y la permanencia de las participantes en el estudio fueron voluntarias. Se estableció como criterio que los grupos de trabajo se ubicaran en un nivel alfabetizado, con el propósito de facilitar y orientar las acciones dirigidas a la mejora de la comprensión lectora. El método empleado es la investigación acción participativa (IAP), que, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1992), requiere de un desarrollo ordenado, por fases encaminadas al cumplimiento de los objetivos, donde los participantes tienen un rol importante como autores y como parte de un proceso de investigación colectiva.

Por lo anterior, la investigación se dividió en dos fases. La primera correspondió al diagnóstico, cuyo objetivo fue comprender en profundidad la situación problema de un grupo de cuatro docentes de educación primaria. Esta fase se llevó a cabo entre abril y mayo de 2023. Mientras la segunda fase consistió en la implementación de una propuesta de intervención, enfocada en el desarrollo de acciones que generarían alternativas para la mejora de la comprensión lectora, realizada de diciembre de 2023 a julio de 2024.

### DIAGNÓSTICO INICIAL

Esta fase de reconocimiento de la problemática contempló la participación de cuatro docentes, distribuida en dos grupos de cuarto grado y dos grupos de quinto grado de primaria. Para profundizar en la comprensión de la problemática en estudio, se utilizaron diferentes técnicas de investigación (grupo focal, entrevista semiestructurada y observación de clases). Los instrumentos de investigación se diseñaron a partir de tres categorías deductivas: 1) trabajo docente: enseñanza en lectura y comprensión de esta; 2) creencias docentes acerca de la comprensión lectora, y 3) actividades para la comprensión lectora (alumnos y padres de familia).

En la fase diagnóstica se hicieron cuatro entrevistas semiestructuradas, siguiendo las recomendaciones de Buendía et al. (1998), es decir, una entrevista individual por cada docente, con el objetivo de conocer a través de su propia voz el trabajo que realizan en torno a la comprensión lectora en sus grupos. Además, se llevó a cabo un grupo focal con padres de familia y cuatro grupos focales adicionales con alumnos. El análisis de los datos permitió conocer las perspectivas acerca del trabajo en comprensión lectora que se desarrolla en las aulas, así como acercarse y comprender la forma de pensar de las participantes (Álvarez-Gayou, 2003).

Posteriormente se realizó una observación de clases por grupo. El instrumento para esta técnica de investigación fue diseñado con base en tres momentos clave del trabajo docente: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Esta organización, que se recuperó de la propuesta de Solé (1999),

permitió la identificación de las acciones de la enseñanza en comprensión lectora que realizan las docentes, situando el fenómeno estudiado en el momento en que sucede (Valles, 1999).

El trayecto de campo concluyó con la aplicación de una encuesta dirigida a padres de familia, a través de los grupos oficiales de WhatsApp de una institución educativa. Si bien la encuesta es un tipo de técnica utilizada mayormente en investigaciones de corte cuantitativo, en este estudio hizo posible tener una perspectiva amplia de la población al obtener y elaborar los datos de una manera rápida y eficaz (Casas et al., 2003).

En la fase diagnóstica, el análisis siguió las orientaciones de la propuesta de Miles y Huberman (1994), lo que permitió agudizar, clasificar, focalizar, descartar y organizar los datos. En un primer momento se hizo la transcripción de la información obtenida, durante la cual se efectuó la codificación para resguardar la confidencialidad de los datos. También se elaboraron diferentes matrices de información empírica, que facilitaron la triangulación de datos.

Los resultados del diagnóstico permitieron reconocer diversas carencias en el trabajo docente respecto a la enseñanza de la comprensión lectora, entre las que destacan:

- Actos de lectura anclados en la codificación, en los que no se promovía la interacción entre el texto, el autor y el contexto, elementos necesarios en procesos de comprensión lectora.
- Creencias docentes respecto a la comprensión lectora centradas en el uso del libro de texto.

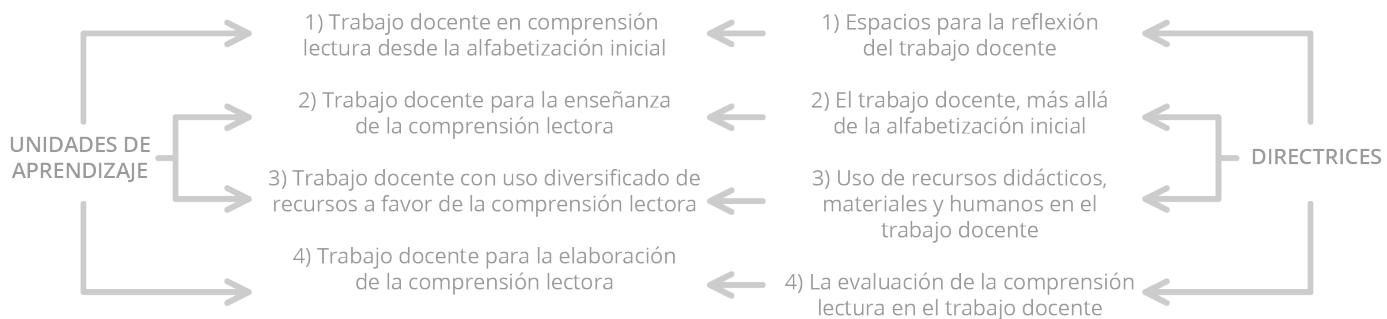
Sin embargo, fue gratificante observar que las docentes expresaran su interés en la enseñanza en comprensión lectora, así como su disposición para dar continuidad a la siguiente fase de la IAP.

## DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez identificadas las necesidades que rodeaban el trabajo docente para la enseñanza de la comprensión lectora, se procedió a diseñar una propuesta de intervención que atendiera, en la medida de lo posible, la problemática detectada. La propuesta de intervención fue denominada “El trabajo docente: realidad y desarrollo de una propuesta para la mejora de la comprensión lectora”. Se estructuró en la modalidad de taller, con un carácter flexible, sustentado en fundamentos teóricos para la enseñanza en comprensión lectora y herramientas didácticas para el trabajo docente.

La intervención se organizó en función de cuatro directrices principales correspondientes a igual número de unidades de aprendizaje, como se muestra en el diagrama 1. Cada unidad de aprendizaje integró diversas temáticas, que fueron estructuradas en tres momentos clave: trabajo en la planificación, trabajo en la acción y observación y trabajo para la reflexión.

*Cuadro 1. Características generales y desarrollo de la propuesta de intervención*



*Fuente: Elaboración propia.*

## FASE DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención se implementó de manera continua a lo largo de ocho meses. Un dato relevante en esta fase fue la salida de dos docentes que habían participado en el diagnóstico; sin embargo, se sumaron de manera voluntaria dos nuevas profesoras, lo que permitió mantener el número de participantes desde el inicio hasta el término del estudio. Todas las docentes laboraban en la misma escuela primaria y atendían grupos de 3°, 4°, 5° y 6° grado, durante el ciclo escolar 2023-2024. En el cuadro 1 se resumen las principales características de la implementación de la propuesta de intervención.

*Cuadro 1. Características generales y desarrollo de la propuesta de intervención*

Unidad de aprendizaje	Objetivo	Actividades realizadas
Trabajo docente en comprensión lectora desde la alfabetización inicial	Comprender las diferencias en los procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora	—Sesiones de reflexión sobre alfabetización inicial y su relación con la comprensión lectora. —Intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes e investigadora.
Trabajo docente para la enseñanza de la comprensión lectora	Proponer diversas herramientas que favorezcan el trabajo docente en comprensión lectora	—Sesiones para el abordamiento de nociones teóricas y didácticas sobre la comprensión lectora. Reflexión sobre su incidencia en el trabajo docente. —Intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes e investigadora a partir de diversas observaciones de clases en torno a los modos de enseñanza en comprensión lectora.
Trabajo docente con uso diversificado de recursos a favor de la comprensión lectora	Aplicar diversos recursos y materiales en el trabajo docente a favor de la comprensión lectora	—Sesiones de reflexión sobre el uso diversificado de recursos en el trabajo docente en la comprensión lectora. Intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes e investigadora a partir de diversas observaciones de clases en torno a la integración de materiales en actividades de lectura. —Reapertura y fomento del uso de la biblioteca escolar. —Integración de padres de familia al trabajo docente a favor de la comprensión lectora. —Desarrolló del taller “Orientaciones a favor de la lectura para atender la comprensión lectora” por catedrático externo a la investigación.
Trabajo docente para la valoración de la comprensión lectora	Plantear un proceso de evaluación con enfoque formativo en el trabajo docente a favor de la comprensión lectora	—Sesiones de reflexión sobre la valoración de la comprensión lectora. —Intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes e investigadora. —Análisis de las actividades realizadas y las temáticas abordadas durante el proceso de formación.

*Fuente: Elaboración propia.*

La fase de intervención propició la obtención de datos y, de manera simultánea, el inicio del proceso de análisis cualitativo. Esto responde al modelo interactivo propuesto por Miles y Huberman (1994), quienes señalan que la recolección de datos constituye el primer componente del análisis, es decir, mientras se aplican las técnicas e instrumentos de investigación en campo, el proceso analítico se inicia de manera paralela.

En razón de que este estudio sigue el enfoque de la IAP, el análisis también incorporó el ciclo reflexivo propuesto por Elliot (2000), que permite articular la acción y la reflexión de manera sistemática.

La fase de análisis se sustentó metodológicamente en los principios de la teoría fundamentada. Al respecto, Soneira (2006) plantea dos grandes estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico.

## RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación se acotan a una de las categorías a priori que forman parte de este estudio: 1) trabajo docente: enseñanza en lectura y su comprensión. La organización de los hallazgos sigue los elementos del ciclo reflexivo propio de la IAP, con datos que se nutren, en un primer momento, de la fase diagnóstica y, posteriormente, de aquellos que provienen de la implementación de la propuesta de intervención.

### *Trabajo docente: enseñanza en lectura y su comprensión*

Esta categoría da cuenta de las actividades intencionadas en torno al proceso de enseñanza de la comprensión lectora, así como de aquellas características de su trabajo no enunciadas por las profesionales de la educación, pero que sí se visibilizan en la cotidianidad de las aulas.

Considerando que el primer acercamiento a la comprensión lectora se encuentra en aprender a decodificar un texto, tal como refieren Abusamra et al. (2021), es decir, bajo la premisa de que sin lectura no hay comprensión, el primer hallazgo hace manifiesta la incidencia que tuvo la implementación de la propuesta en los procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora.

Yo no sabía pues cómo enseñarles a leer; entonces, ya investigando, me puse a ver algunos métodos, pero no... o sea, para mí fue muy difícil enseñarles a leer en este primer año de servicio. (preintervención, ED4A).

Una docente participante en el estudio declara que al inicio de su labor profesional no contaba con los conocimientos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura. Por ello, buscó diferentes métodos de enseñanza de lectura y escritura para que los alumnos aprendieran. Estos hechos cobran

relevancia para esta investigación, ya que el trabajo que desarrollan las docentes en torno a la alfabetización inicial es un proceso detonante para que los infantes en su trayecto académico, y después de este, continúen aprendiendo y consoliden procesos de comprensión lectora.

Yo creo que lo más conveniente sería como una mezcla de todos los métodos, porque si, o sea, si tú le enseñas al niño nomás silábico, y en cuarto, quinto en sexto es donde se ve que realmente no lograron desarrollar la comprensión lectora, y mucho tiene que ver el método que sembraron desde primero y segundo. (postintervención, D4A).

En los datos posteriores a la intervención se identifica en las docentes una cierta toma de conciencia de la importancia del proceso de alfabetización inicial cuando hacen alusión a la relación de este con el proceso de comprensión lectora. Esto es relevante porque el trabajo que llevan adelante las docentes en torno a la alfabetización inicial es un detonante para que los/as niños/as en su trayecto en la educación primaria logren una lectura que tenga como finalidad la comprensión del texto.

Acerca de la alfabetización, Soares (2017) señala la cuestión de los métodos en tanto controversia (cuál método es mejor para alfabetizar o si no debería haber métodos), que no se centra en lo que la autora denomina la faceta lingüística de la alfabetización, porque nadie podría negar la importancia de las habilidades de decodificación y de codificación como bases para la comprensión lectora y la producción de textos escritos.

En la misma categoría, las docentes refieren que el uso de estrategias a favor de la comprensión lectora deriva de sus experiencias, creencias y posibilidades.

Hay diferentes estrategias: yo les leo para todos, y después para ellos... empieza a leer un alumno, hay un punto, y sigue el otro compañero. (preintervención, ED4A)

La voz de la docente evidencia la implementación de diferentes modalidades de lectura, es decir, acciones que en cierta medida constituyen una posibilidad de intervención, dejando fuera elementos de otra índole, para consolidar una propuesta que integre aspectos teóricos y didácticos a favor del trabajo docente para la consecución de la comprensión lectora en los alumnos, tal como lo muestra otra voz después del trabajo de intervención:

Durante la lectura, comentar lo de la lectura pausada para comprender. Entonces, pues cuando pasábamos un buen párrafo que daba información pauso y platicamos y lo entendemos y luego siguiente, y así ya lo enlazamos con lo pasado que leyeron. (postintervención, D5A)

A diferencia del dato que emergió de la fase diagnóstica, en la narrativa anterior se observa cómo se describen modalidades de lectura que se implementan en el aula; además, la docente ya no se posiciona como protagonista en el acto de lectura, sino que es en los alumnos en quienes se centra el proceso de comprensión lectora.

Otro hallazgo en esta categoría evidencia también la incidencia de la implementación de la propuesta de intervención en el uso diversificado de materiales y recursos en el trabajo docente. Los siguientes datos muestran el antes y el después de la propuesta de intervención.

Solamente cuando se tratan contenidos de ver libros los niños leen. Así que yo tengo como material, no; sino que nada más pues los bajos de internet. (preintervención, ED4A)

Los materiales para la clase son el libro de texto de la asignatura e información que los alumnos llevaron al salón de clases. (preintervención, OD4A)

El material que se utilizó fue el libro de textos de historia y el cuaderno correspondiente. (preintervención, OD5A)

Estas palabras hacen visible que los materiales y los recursos de lectura en el aula eran escasos y que la mayoría de las actividades lectoras se centraban en el uso de los libros de texto gratuitos, materiales cuya utilización, en el ámbito de la educación pública, se ha asumido como una obligación o deber en el trabajo docente.

La propuesta de intervención integró algunas acciones en espacios fuera del aula. Asimismo, se logró la participación de los padres de familia, que, sin duda, incide en el trabajo de enseñanza y aprendizaje que promueven las docentes. Por ejemplo, el diagnóstico hizo patente que los padres de familia perciben una ausencia en el uso diversificado de materiales para la lectura centrando el interés en el uso de la biblioteca. Esto habla de la relevancia de la biblioteca como espacio de la comunidad escolar en donde los niños pueden tener acceso a un amplio corpus de libros, pues en este contexto rural (INEGI, 2020) no se cuenta con biblioteca pública.

Como padre y como maestros, que la biblioteca sea como algo principal para aquí porque ahorita como que la lectura ya está muy abandonada; bueno, yo noto aquí. (preintervención, PF3)

Según diversos autores, la biblioteca escolar es un medio que ayuda a promover actos y fines lectores. Corchete e Iglesias (2007) mencionan que la biblioteca escolar puede contribuir eficazmente al desarrollo de los hábitos lectores de los niños. Por lo anterior fue que este hallazgo decidió atenderse en la fase de intervención. Los siguientes datos dan cuenta de la incidencia y la relevancia del uso diversificado de materiales.

Ahorita ya, este, leímos, pues al menos los niños, un libro de los que tenemos en el salón, y mi plan es que cuando terminemos de acomodar la biblioteca ya poder asistir y checar los libros, porque hay muchos. En gustos se rompen géneros; por ejemplo, a mis niños les gustan cuentos, entonces, la biblioteca está llena de cuentos; ese es el género que más hay. Entonces, no he tenido problema de que no les llame la atención. (postintervención, D4A)

Lo que yo opino de la biblioteca escolar es que está bien que la volvieran a abrir porque ahora sí podemos venir a buscar algún libro en especial si no encontramos en nuestra biblioteca de aula, para investigar o leer alguna historia. (postintervención, A)

Finalmente, otro de los resultados en esta categoría gira en torno a la evaluación de la comprensión lectora. Considerando la importancia de la evaluación en el trabajo docente, Moreno la define (2016) como una actividad que al proporcionar la información adecuada contribuye a la toma de decisiones en beneficio de la mejora educativa.

Tenemos criterios en los cuales nos vamos basando: la fluidez, la comprensión, este, la velocidad también con la que leen. Pero, pues la velocidad, si no logras comprender; pues no sirve de nada leer tan rápido o tan fluido si no tienes esa comprensión. (preintervención ED4A)

Cuántas palabras, perdón, debe de estar leyendo el alumno por minuto; entonces y, bueno, independientemente de las palabras que lea si está comprendiendo lo que está leyendo (preintervención, ED4B)

Yo, ahora con mi grupo, tengo un cuadernillo de lectura, y ahí en la misma lectura viene parámetro: fluidez, pronunciación, comprensión. (preintervención, ED5A)

Los criterios de evaluación que las docentes declaran utilizar es un dato que se trianguló con la observación de clases, en la que la fluidez o la pronunciación de las palabras durante los actos de lectura en voz alta son motivo de atención y corrección por parte de la docente. Las opiniones de las docentes participantes hicieron posible identificar que en cuarto y quinto grado de educación primaria las actividades de evaluación de comprensión lectora son las que tienen más relevancia, desde una perspectiva predestinada a clasificar. En este aspecto, después de la intervención se recogió lo siguiente:

Pues, más que nada la fluidez, porque si uno no tiene fluidez en la lectura o se está trabando mucho, no va a comprender lo que está leyendo. Entonces, pues uno sería la fluidez, la entonación de la voz, la modulación de la voz al momento de leer.

A: Frota con un movimiento de ratación [sic].

D3B: Rotación.

A: Sí, leer bien o leer mal, porque hay personas que se traban.

ED: Pero ¿qué será leer bien?

A: Como leer sin trabarte o estás leyendo y no te trabas, lees bien la historia.

El tono de voz y la lectura de que leas así corridito y no estés así...

Por último, este resultado permitió determinar que, después de la implementación de la propuesta de intervención, los aspectos de evaluación de la lectura y comprensión de esta se centraron en criterios como velocidad y fluidez, los cuales corresponden a indicadores que fueron promovidos durante décadas en los planes y programas de estudio de educación básica en México (SEP, 1993, 2009, 2011). Es decir, las docentes muestran un amplio arraigo a estos criterios de evaluación, y en las actividades de la propuesta de intervención no es visible un cambio en este aspecto.

## DISCUSIÓN

El objetivo del estudio consistió en la evaluación de los resultados de la implementación de una propuesta de intervención para la mejora del trabajo docente a favor de la enseñanza en comprensión lectora. Las discusiones se centran en los principales resultados, que se presentan a continuación.

### Transformación en el trabajo docente

En cuanto al trabajo docente, uno de los hallazgos más significativos es la evolución en la forma en que las docentes abordan el proceso de enseñanza en comprensión lectora. Los datos pre y posintervención evidencian un incremento en la toma de conciencia sobre la importancia de la alfabetización inicial como base para la comprensión lectora. Las docentes comenzaron a reconocer la relación directa entre los métodos de alfabetización y los procesos posteriores de comprensión lectora, tal como indican estudios anteriores que señalan la importancia de la decodificación en los primeros años de escolaridad (Abusamra et al., 2021). Este cambio de percepción cobra relevancia porque implica que las docentes empezaron a entender mejor la manera en que sus decisiones metodológicas en la enseñanza repercuten en el desarrollo posterior de habilidades lectoras en los alumnos de nivel primaria.

Sin embargo, es necesario anotar que este cambio no es inmediato, pues los resultados presentados derivan de un proceso de intervención de aproximadamente ocho meses continuos de formación, que tampoco es homogéneo entre todas las docentes participantes en el estudio. Las resistencias al cambio pueden estar relacionadas con la falta de formación previa, el escaso apoyo institucional y la dificultad para adaptar nuevos enfoques en contextos educativos tradicionales.

### *Diversificación en el uso de recursos materiales*

En cuanto al uso de recursos, se observa un cambio hacia la implementación de recursos adicionales más allá de los libros de texto, como los materiales de la biblioteca escolar y la del aula, lo cual es un avance importante debido a que los recursos materiales son un factor que limita o potencia el trabajo docente.

Si bien este cambio es prometedor en virtud de que en varias actividades se involucró a toda la comunidad educativa, también es necesario considerar las limitaciones que aún existen en la disponibilidad de materiales y recursos en este tipo de contextos. En múltiples escuelas, en particular en áreas rurales, los recursos didácticos siguen siendo insuficientes y limitados por el acceso a la tecnología; mientras, con la reactivación de la biblioteca escolar, el acceso a libros fuera de la institución queda limitado al uso en horario escolar o al préstamo de un número establecido de libros.

### *La evaluación de la comprensión lectora: persistencia de criterios tradicionales*

En cuanto a la evaluación en comprensión lectora, se encontró resistencia de las participantes a dejar de priorizar la velocidad y la fluidez en la lectura. Aunque las docentes reconocen la importancia del proceso de comprensión lectora, se observó que la fluidez y la entonación son criterios que están estrechamente relacionados con normativas pedagógicas de una pseudolectura sin comprensión y centradas en aspectos de forma. Este arraigo a la evaluación tradicional puede ser un obstáculo para la implementación de enfoques más integrales y reflexivos de la lectura y su comprensión.

Por lo anteriormente señalado, es importante que en futuras intervenciones se haga un esfuerzo por transformar la forma en que se evalúa la comprensión lectora. El énfasis excesivo en la fluidez y la velocidad que hacen las docentes de manera cotidiana en actos de lectura desvirtúa los fines de la comprensión, que han probado ser ricos y de alto potencial en la capacidad de los estudiantes para hacer inferencias, conectar ideas y reflexionar críticamente sobre lo que leen. Además, la formación continua de las docentes sobre enfoques más holísticos de la evaluación de la lectura podría contribuir a este ca

### *La continuidad y sostenibilidad de la intervención*

La IAP se caracteriza por su enfoque cílico y reflexivo, que permite una evaluación continua de los procesos y resultados. En este caso, los resultados sugieren que hubo una mejora en el trabajo docente, pero también se reconoce que algunos de estos cambios no serán sostenibles si no se mantiene el compromiso y el apoyo constante.

La intervención inicial dio lugar a la toma de conciencia y al ofrecimiento de nuevas herramientas a las docentes, pero es esencial que se continúen implementando acciones de seguimiento, como la formación profesional continua y la actualización de los recursos didácticos, para asegurar que los avances alcanzados por las docentes tengan futuro en las escuelas o entornos laborales en que se encuentren. Las acciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora son indispensables para que el alumnado siga aprendiendo dentro y fuera de la escuela.

Por lo anteriormente dicho, la sostenibilidad de los cambios depende de varios factores, incluyendo el apoyo institucional, la capacitación continua y la disponibilidad de recursos. Los esfuerzos deben ir más allá de la intervención como parte de un proceso estructurado y respaldado por la comunidad educativa en conjunto, así como por tomadores de decisiones de los sistemas educativos.

#### *Retos y limitaciones en la implementación*

A pesar de los avances identificados, es importante reconocer que la intervención no soluciona en su totalidad los múltiples problemas relacionados con el trabajo que llevan adelante las docentes en la enseñanza de la comprensión lectora. Los desafíos en términos de recursos, tiempo y el contexto educativo siguen siendo factores limitantes. Además, aunque se observó un cambio en el trabajo de las docentes, este no fue uniforme entre todas ellas, lo que sugiere que las características de cada docente, su experiencia previa y su disposición al cambio influyen en la efectividad de la intervención.

## **CONCLUSIONES**

En este artículo se ha abordado la importancia del trabajo docente destacando los elementos clave que influyen en la enseñanza en comprensión lectora. Los resultados del análisis de los datos conducen a la conclusión de que la implementación de una propuesta de intervención diseñada a partir de los hallazgos de un diagnóstico específico genera posibilidades de cambio y ofrece a la academia la posibilidad de un análisis cualitativo del antes y después de la intervención.

Por lo tanto, es posible concluir que el diagnóstico situado dio lugar a una intervención que atendió necesidades y potenció la acción creativa entre iguales para la enseñanza en comprensión lectora. Sin embargo, en algunas áreas los cambios fueron limitados, como la evaluación de la comprensión lectora y el uso de criterios tradicionales. Las implicaciones de ello sugieren, para futuras investigaciones, que es necesaria la formación continua de las docentes, repensar desde lo posible, mejorar el acceso a recursos y materiales educativos y llegar a lo deseable: repensar la forma en que se evalúa la comprensión lectora para fomentar una mayor reflexión crítica en los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Chimenti, Á., y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cairney, T. H. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Casas, A., Repullo, L., y Donado, C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor.
- Corchete, T., e Iglesias, S. (2007). *Lectura y familia*. Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. USAM Edita, Miñó y Dávila (Archivos de Didáctica. Fichas de Investigación).
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Encina, A. (2018). *La actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE* [Tesis de Doctorado inédita]. Universitat Pompeu Fabra.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/632/related-materials>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Leartes.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Orellana, C. (2018). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de dos institutos oficiales de educación básica del municipio de Gualán, Zacapa* [Tesis de grado inédita]. Universidad Rafael Landívar.
- Sánchez, E., y García, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instrucionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-básico-2011.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2009). *Plan de estudios 2009*. Educación básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. Educación básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento*. Editora Contexto.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Editorial Gedisa.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

# LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

## OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

## TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

## DE LOS TRABAJOS

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
  - b) Título breve y claro.
  - c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
  - d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
  - e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro el cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
  - f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
  - g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
- Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

## ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

## PROCEDIMIENTO

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico:  
[educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

## CALL FOR PAPERS JOURNAL *Educando para educar*

For the journal *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial statements:

### AIM

The journal *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

### TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

### IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts or captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).  
Example: Hegel, R.K. (2003). La historia de la prevención del estrés. Chicago: Purdue University Press

### FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Arial 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

### PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: [educandoparaeducar@becenesip.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@becenesip.edu.mx).
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
- A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
- If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate modifications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.



**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**