OTROS TÍTULOS

EDITORIAL VENABLO

Huellas en el tiempo, Gerardo Pasos Palma
LU'UM, Sasil Sánchez Chan
Retos, desafíos y prácticas profesionales exitosas de docentes en formación, varios autores
Ensayos y artículos, Renato Sales
Economía y finanzas de México, Edgar Quintana Carrillo
Letras con alma, Elda Clemente Reyes
Ecos de Iberoamérica, Bercy Domínguez
Prefiero los funerales, Carolina Luna
Las causas criminales, edición facsimilar de la de 1777
Puertos y comercio en el Golfo de México. Varios autores
Herencias, Fausta Gantús
Lectura, escritura y educación Varios autores

EDICIONES MORBO

La máquina de convocar ahogados, Ángel Vega
Cabeza de ébano, Rodolfo Häsler
Viaje de gorilas, Ernesto Carrión
Miedo en la sangre, Ornán Gómez
Antes que sea tarde, Rebeca Díaz Suárez
Tiempo rojo, Eutimio Sosa
Música de tortugas, Gustavo Ramos
Numerosas bandas, Ernesto Lumbreras

REVISTA MORBO
Números 1 al 17
13 Cara y cruz del terrorismo
15 Mujeres armadas
16 El factor zombi
17 En defensa de la superstición

venablo.com/editorial

Ser docente implica transitar entre la teoría y la práctica, la identidad en construcción y la identidad en acción, la formación inicial y la experiencia, plantea el libro *Construirse docente*, que surge del trabajo del cuerpo académico en consolidación de la Escuela Normal de Educación Primaria "Rosario María Gutiérrez Eskildsen", centrado en la formación docente y el trayecto profesional, articulando de manera particular el seguimiento a egresados como eje de análisis y transformación.

Aquí se abordan problemáticas del ejercicio docente, desde la construcción de la identidad investigadora en las escuelas normales, hasta la alfabetización inclusiva mediante el método BRAITICO; desde el análisis del rezago educativo en contextos multigrado, hasta la comprensión del estrés laboral docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; pasando por la interpretación musical como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la educación primaria. En conjunto, estas investigaciones evidencian que la docencia se ejerce en escenarios diversos, complejos y profundamente humanos.

ISBN: 978-607-69343-3-3



EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESTRATEGIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NORMAL *EDINEN*
EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN TABASCO

CONSTRUIRSE DOCENTE

Construirse docente

Identidad, práctica y trayectorias profesionales desde la Escuela Normal

Lucia Graciela Wade Flores
Coordinadora general

José Manuel Hernández Franco
Wilbert Pinelo Alegría
María Belen Torres Mayo
Marisol Sánchez Méndez
Natividad Gamas Pérez
Luis Alberto Morales Arias
Nallely Oramas de la cruz



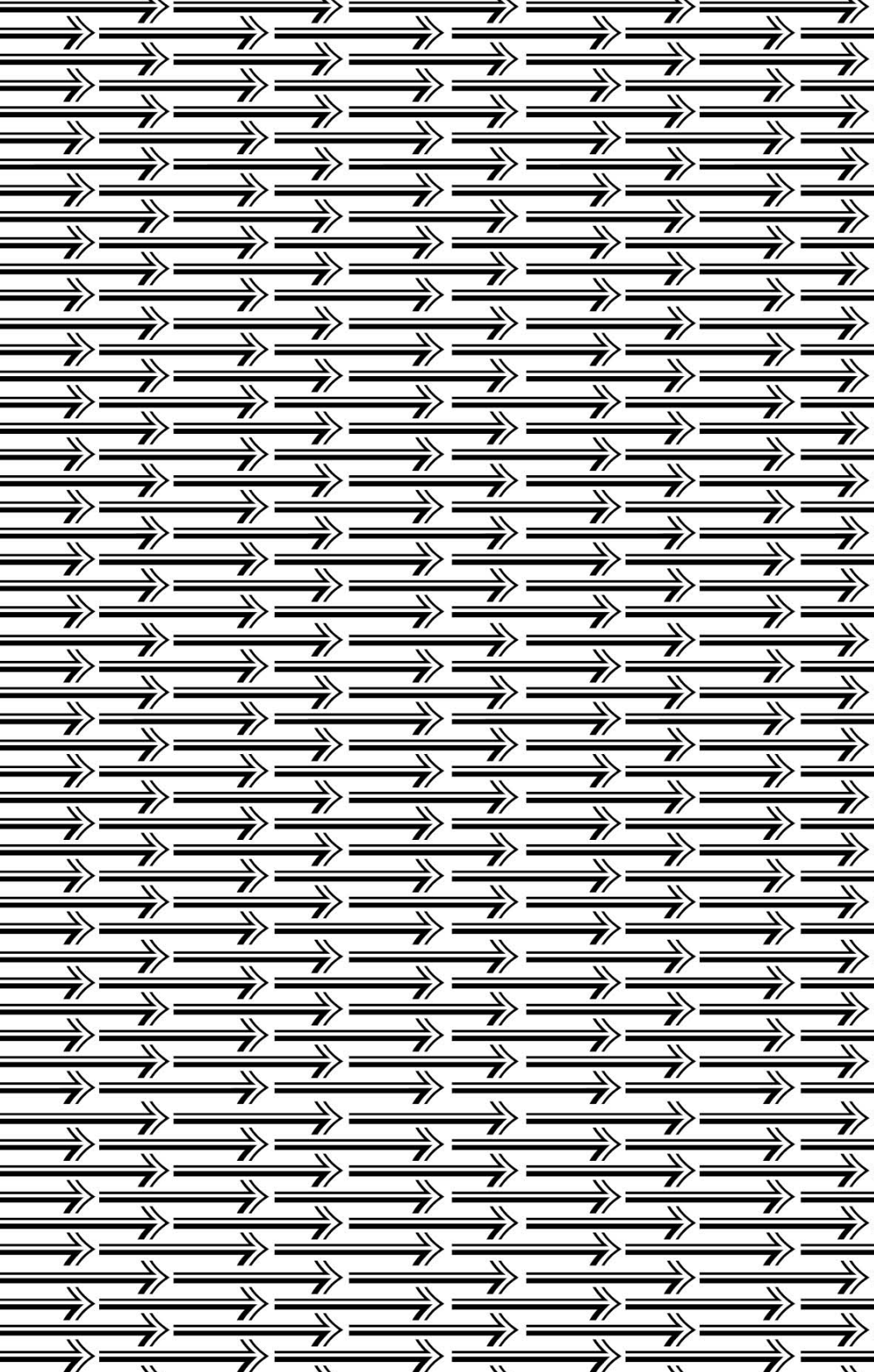
EDITORIAL VENABLO

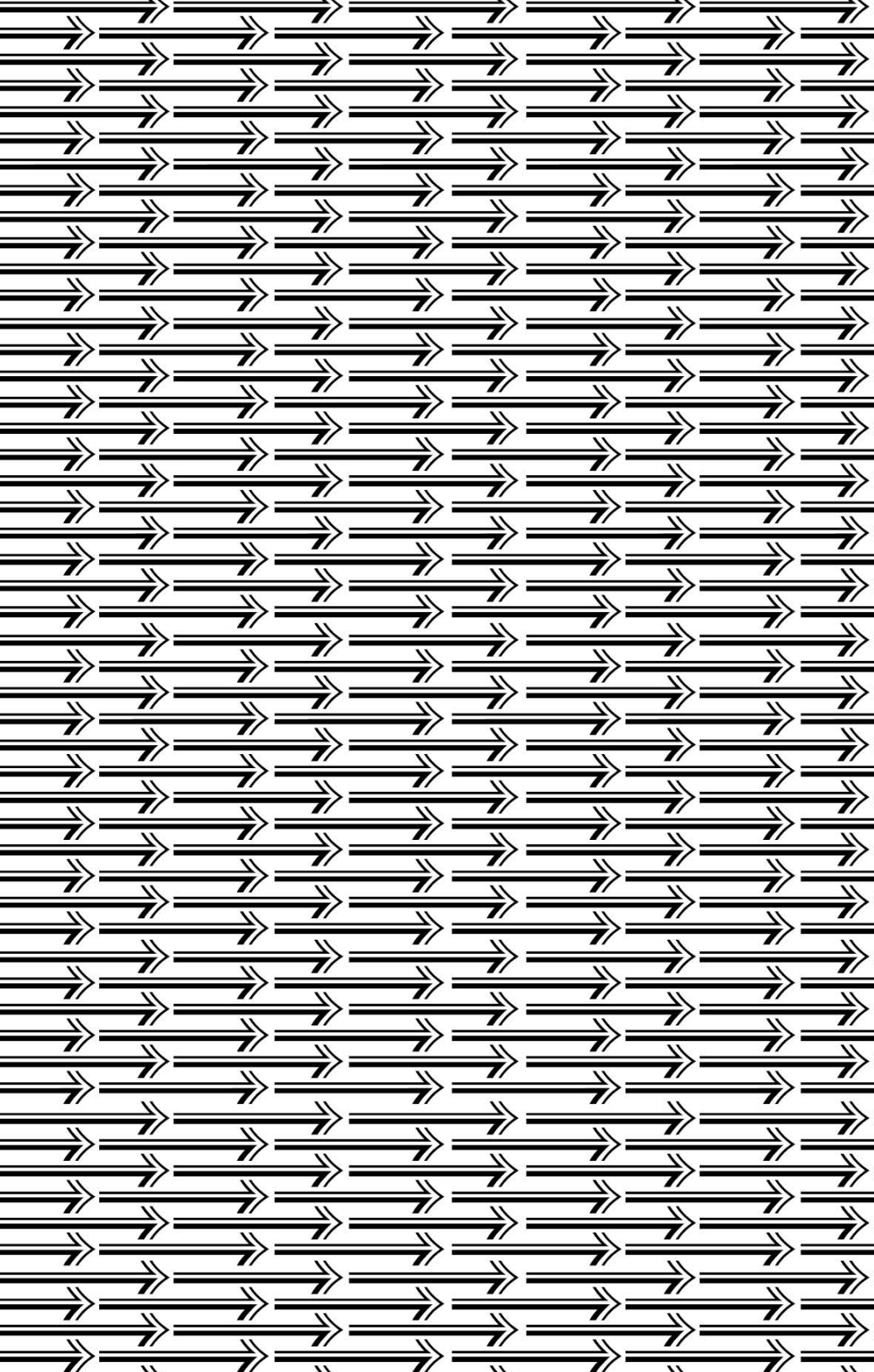
Los profesores **José Manuel Hernández Franco, Wilbert Pinelo Alegría, María Belen Torres Mayo, Marisol Sánchez Méndez, Natividad Gamas Pérez, Luis Alberto Morales Arias, Nallely Oramas de la cruz,** abordan problemáticas del ejercicio docente.

Los autores van desde la construcción de la identidad investigadora en las escuelas normales, hasta la alfabetización inclusiva mediante el método BRAITICO; desde el análisis del rezago educativo en contextos multigrado, hasta la comprensión del estrés laboral docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; pasando por la interpretación musical como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la educación primaria.

Estas investigaciones evidencian que la docencia se ejerce en escenarios diversos, complejos y profundamente humanos.

venablo.com/editorial





Construirse docente

Identidad, práctica y trayectorias profesionales desde la Escuela Normal

Lucia Graciela Wade Flores
Coordinadora general

José Manuel Hernández Franco
Wilbert Pinelo Alegría
María Belén Torres Mayo
Marisol Sánchez Méndez
Natividad Gamas Pérez
Luis Alberto Morales Arias
Nallely Oramas de la Cruz
Coordinadores

Escuela *Rosario María Gutiérrez Eskildsen*
Licenciatura en Educación Primaria

EDITORIAL VENABLO

Primera edición: enero de 2026.

ISBN: 978-607-69343-3-3.
© Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Primaria, 2026.
© José Manuel Hernández Franco, Wilbert Pinelo Alegría, María Belen Torres Mayo, Marisol Sánchez Méndez, Natividad Gamas Pérez, Luis Alberto Morales Arias, Nallely Oramas de la cruz, 2026.
© Editorial Venablo, 2026.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio electrónico, químico, audiovisual, mecánico, óptico, satelital o de fotocopia, sin permiso previo de los editores.

www.venablo.com | serviciosvenablo@gmail.com

Impreso en México. | Printed in Mexico.

Contenido

PRÓLOGO *07*

CAPÍTULO 1
La interpretación musical como estrategia pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional en educación primaria *11*

CAPÍTULO 2
El método BRAITICO y la formación docente inclusiva en contextos de discapacidad visual *31*

CAPÍTULO 3
Voces de la escuela multigrado: factores estructurales y pedagógicos que inciden en el rezago educativo *51*

CAPÍTULO 4
Significados y experiencias en la construcción de la identidad investigadora

de estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo": Un estudio fenomenológico *69*

CAPÍTULO 5
Ser maestro hoy: estrés laboral docente en educación primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana *89*

Prólogo

§

Lucia Graciela Wade Flores

La formación docente no es un proceso lineal ni concluido con la obtención de un título profesional; es un trayecto que se resignifica constantemente en el ejercicio cotidiano de la enseñanza. Ser docente implica transitar entre la teoría y la práctica, entre la identidad en construcción y la identidad en acción, entre la formación inicial y la experiencia situada. En ese movimiento permanente se configura una profesión que exige reflexión, sensibilidad social, compromiso ético y capacidad investigativa.

La presente obra surge del trabajo del Cuerpo Académico en Consolidación cuya Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento se centra en la formación docente y el trayecto profesional, articulando de manera particular el seguimiento a egresados como eje de análisis y transformación. Este libro representa una apuesta académica por resignificar los trabajos de titulación elaborados por egresadas y egresados de nuestra institución, otorgándoles un nuevo horizonte interpretativo ahora que ejercen la docencia en servicio.

Cada capítulo es el resultado de un proceso de reconstrucción crítica: investigaciones realizadas durante la for-

mación inicial que hoy dialogan con la experiencia profesional. En esta transición de estudiante a docente titular, las preguntas cambian de profundidad, los problemas adquieren nuevas dimensiones y las respuestas se vuelven más complejas. Este ejercicio de relectura no solo fortalece la producción académica, sino que evidencia que la investigación no termina con la titulación; se transforma en herramienta permanente de análisis de la práctica.

Los capítulos que integran esta obra abordan problemáticas centrales del ejercicio docente contemporáneo. Desde la construcción de la identidad investigadora en las escuelas normales, hasta la alfabetización inclusiva mediante el método BRAITICO; desde el análisis del rezago educativo en contextos multigrado, hasta la comprensión del estrés laboral docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; pasando por la interpretación musical como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la educación primaria. En conjunto, estas investigaciones evidencian que la docencia se ejerce en escenarios diversos, complejos y profundamente humanos.

Un rasgo distintivo de este libro es la colaboración interinstitucional. La participación de docentes de otro cuerpo académico con quien se mantiene acuerdo de colaboración fortalece el diálogo académico y amplía las perspectivas de análisis, manteniendo siempre la coherencia con la línea de generación del conocimiento que da identidad a la obra. Esta articulación demuestra que la investigación educativa se consolida cuando se construye en red y en comunidad académica.

En el contexto actual de transformación curricular impulsada por la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022, el papel del docente como profesional reflexivo e investigador adquiere una relevancia central. No basta con aplicar programas; es indispensable problematizar la práctica, analizar el contexto y generar conocimiento situado que contribuya a la mejora educativa. Este libro es una muestra de que las escuelas nor-

males no solo forman docentes para enseñar, sino profesionales capaces de investigar, interpretar y transformar su realidad.

Construir(se) docente es, en este sentido, una metáfora viva. Implica reconocerse en proceso, aceptar la tensión entre el ideal pedagógico y las condiciones reales del aula, y asumir que la identidad profesional se forja en la interacción con estudiantes, colegas, comunidades y políticas educativas. La investigación aquí presentada no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir caminos de reflexión y fortalecer la convicción de que la práctica docente puede y debe ser objeto de análisis riguroso.

Finalmente, esta obra reafirma el compromiso institucional con el seguimiento a egresados como estrategia académica y formativa. Dar voz a quienes ya ejercen la profesión permite retroalimentar los procesos de formación inicial y consolidar una cultura investigativa que trasciende la etapa universitaria. La construcción de la identidad docente no termina en la escuela normal; apenas comienza.

Que estas páginas sirvan como testimonio de trayectorias profesionales en construcción y como invitación permanente a investigar la práctica para transformarla.

CAPÍTULO 1
La interpretación musical como estrategia pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional en educación primaria

§

Lic. Génesis Madrigal Álvarez[1]
Escuela Primaria "Rosario Gutiérrez Eskildsen"

Dra. Lucia Graciela Wade Flores[2]**.**
Escuela Normal de Educación Primaria "Rosario María Gutiérrez Eskildsen

RESUMEN

El desarrollo de la inteligencia emocional en el nivel primaria representa uno de los desafíos más complejos de la formación integral, especialmente en una etapa donde las transiciones afectivas y sociales de los estudiantes son profundas. Este capítulo aborda la falta de una integración sistemática de estrategias pedagógicas que atiendan lo socioemocional dentro del currículo convencional. El estudio se centró en comprender cómo la práctica y la interpretación musical actúan como catalizadores del autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales en alumnos de entre 11 y 12 años.

A través de un enfoque cualitativo-interpretativo y un diseño de estudio de caso múltiple comparativo —realizado en una escuela primaria pública y un centro de formación musical—, se analizaron las dinámicas de aprendiza-

1 Contacto: genesis.madrigal.alvarez@gmail.com.

2 CVU: 1055920. ORCID ID: 0000-0001-5297-7604. Correo electrónico: luciagwadef@gmail.com.

je mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis narrativo. La interpretación de los datos se consolidó a través de procesos de codificación y triangulación para garantizar la solidez de los hallazgos.

Los resultados revelan que la práctica musical sistemática no solo mejora la conciencia emocional, sino que fortalece la resiliencia ante la frustración y fomenta una motivación intrínseca que trasciende el aula. Se observa, además, una mejora sustancial en la cooperación y la empatía, vinculada estrechamente a la continuidad pedagógica del proceso. Finalmente, este trabajo ofrece orientaciones para la formación docente, posicionando a la música como una estrategia transversal y accesible para construir ambientes escolares más humanos, alineados con el enfoque socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: *inteligencia emocional, interpretación musical, educación primaria, formación docente, Nueva Escuela Mexicana.*

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia se ha convertido en un eje central para comprender los procesos de aprendizaje y convivencia escolar. La evidencia contemporánea muestra que las emociones no solo influyen en la toma de decisiones, sino que también condicionan la memoria, la atención, la motivación y la construcción de identidad. En este contexto, se vuelve indispensable que la escuela asuma una formación integral que incluya el desarrollo emocional como un componente constitutivo del proceso educativo.

La música, y en particular la interpretación musical, se ha consolidado como un recurso pedagógico con alto potencial formativo. Su carácter expresivo y corporal permite a niñas y niños explorar estados internos, regular tensiones, fortalecer la atención y construir vínculos afectivos significativos. La interpretación musical implica escucha activa, coordinación, sensibilidad interpersonal y discipli-

na emocional; elementos directamente relacionados con las habilidades que conforman la inteligencia emocional.

Durante la infancia tardía (especialmente entre los 11 y 12 años de edad), se producen transformaciones significativas en las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Es un momento en el que los niños comienzan a elaborar nociones más complejas sobre sí mismos, a cuestionar su identidad, a experimentar emociones intensas y a construir vínculos más profundos con sus pares. Esta etapa se caracteriza por una creciente necesidad de autonomía, así como por una mayor sensibilidad ante la opinión de los otros. Por ello, el desarrollo de la inteligencia emocional durante esta etapa no solo es relevante, sino imprescindible para la formación integral.

Este capítulo retoma hallazgos provenientes del trabajo de campo realizado en una escuela primaria pública y una escuela de música, integrándolos con discusiones actuales de la psicología del desarrollo, la educación artística y el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. El propósito es explicar cómo la interpretación musical puede favorecer el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación interna, la empatía y las habilidades sociales en estudiantes de 11 a 12 años, etapa en la que se reconfiguran la identidad, los vínculos sociales y la expresión afectiva.

Asimismo, este capítulo asume los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación humanista caracterizada por el respeto a la dignidad humana, la colaboración, la equidad y la comprensión profunda de las emociones como elemento central del aprendizaje. Desde este enfoque, se reconoce que la educación emocional no puede relegarse a talleres aislados ni a intervenciones ocasionales; debe integrarse de manera transversal en la práctica docente, articulándose con recursos expresivos como la música, el movimiento, el arte y la experiencia comunitaria.

En este sentido, la interpretación musical abre una ventana hacia nuevas posibilidades pedagógicas. Permite a los docentes acompañar la vida emocional del alumnado mediante actividades significativas, accesibles y sensibles, incluso cuando no cuentan con formación musical especiali-

zada. La música, por su naturaleza humanizante, ofrece un espacio para construir vínculos afectivos más sólidos, favorecer el pensamiento cooperativo, fortalecer la confianza en sí mismos y promover ambientes escolares más armónicos.

El propósito de este capítulo no es simplemente describir los efectos emocionales de la música, sino analizar críticamente los mecanismos pedagógicos, afectivos y socioculturales que permiten que la interpretación musical se convierta en una estrategia efectiva para el desarrollo emocional. Finalmente, este texto aspira a mostrar que la educación musical, cuando se concibe desde una perspectiva emocional y humanista, puede constituirse en un pilar fundamental de la formación integral del alumnado. La música no es únicamente una disciplina artística: es un camino para sentir, pensar, convivir y construir comunidad.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Este capítulo se sostiene sobre cuatro ejes fundamentales: la teoría contemporánea de la inteligencia emocional, la música como lenguaje emocional y experiencia estética, la concepción de infancia desde la psicología del desarrollo y el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Estos elementos permiten comprender de manera integral cómo la interpretación musical puede influir en la vida afectiva, cognitiva y social del alumnado.

1. Inteligencia emocional: Una mirada multidimensional

La inteligencia emocional ha sido definida desde diversas perspectivas, pero existe consenso en que constituye un conjunto de habilidades que permiten a las personas reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, así como interactuar de manera empática y eficaz con los demás. Su importancia radica en que las emociones no son estados aislados, sino procesos que influyen en la conducta, la toma de decisiones, la atención, la memoria, la identidad y la interacción social.

El desarrollo emocional en la infancia depende de prácticas pedagógicas que favorezcan la conciencia emocional. Los modelos contemporáneos coinciden en cinco dimensiones principales:

- **Autoconocimiento:** reconocer emociones propias, identificar sensaciones internas y comprender sus causas.
- **Autorregulación:** gestionar impulsos, manejar frustraciones, modular la intensidad emocional y sostener la calma.
- **Automotivación:** generar energía interna para el aprendizaje, mantener el esfuerzo y experimentar satisfacción por el logro.
- **Empatía:** comprender emociones ajenas, interpretar señales expresivas y responder de manera respetuosa.
- **Habilidades sociales:** cooperar, dialogar, resolver conflictos, negociar y construir vínculos saludables.

Durante la infancia tardía, estas habilidades atraviesan un periodo de transformación profunda. Por ello, el desarrollo emocional en esta etapa resulta determinante para su bienestar y para la consolidación de experiencias escolares positivas.

2. La música como lenguaje emocional y experiencia estética

La música constituye una forma de comunicación humana cargada de significado emocional. A través del sonido, las personas expresan estados internos, evocan recuerdos, representan sensaciones corporales y construyen vínculos afectivos.

Diversos estudios en psicología y neurociencia han demostrado que la práctica musical activa redes cerebrales vinculadas a la percepción emocional, la memoria afectiva, la atención sostenida y la regulación de los estados internos. La interpretación musical —a diferencia de la audición pasiva— exige participación activa, concentración, coordinación y sensibilidad interpersonal. Estos procesos se relacionan directamente con las dimensiones de la inteligencia emocional.

2.1. Música e introspección

Interpretar música permite que niñas y niños conecten con sensaciones internas que a menudo resultan difíciles de verbalizar. El sonido funciona como un puente entre la experiencia interna y la expresión externa, facilitando la conciencia de emociones complejas.

2.2. Música y autorregulación

La práctica musical requiere controlar la respiración, sostener la postura, modular la energía corporal y ajustar la ejecución a un ritmo determinado. Estos elementos favorecen el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional.

2.3. Música y empatía

Tocar con otros implica sincronía, escucha activa y sensibilidad hacia las acciones del grupo. La interacción musical crea un espacio donde los estudiantes aprenden a interpretar señales no verbales, coordinarse y responder de manera colaborativa.

2.4. Música y motivación

La satisfacción estética, el progreso técnico y el reconocimiento del logro fomentan una motivación intrínseca que influye tanto en la práctica musical como en el desempeño escolar general. En conjunto, estos procesos hacen de la interpretación musical un escenario ideal para el desarrollo emocional, especialmente en edades donde la expresión verbal aún es limitada o se encuentra en proceso de maduración.

3. Infancia: un periodo de complejidad emocional creciente

Desde la psicología del desarrollo, la infancia tardía se concibe como una etapa donde las niñas y los niños comienzan a comprender emociones más matizadas, a diferenciar sentimientos simultáneos y a desarrollar estrategias de regulación emocional más elaboradas. En este periodo:

- Reconocen causas internas y externas de las emociones.
- Se vuelven más sensibles a la opinión de sus pares.
- Construyen sentido de identidad.

• Aumenta su capacidad para reflexionar sobre sus experiencias.

• Requieren ambientes pedagógicos que validen sus emociones y ofrezcan herramientas para gestionarlas.

La música opera como un lenguaje alternativo que facilita la expresión de emociones que no siempre pueden comunicarse verbalmente. Para algunos niños, tocar un instrumento permite liberar tensión; para otros, constituye un espacio para sentirse competentes, apreciados o conectados. Esta función emocional convierte a la música en un recurso pedagógico especialmente pertinente para esta etapa del desarrollo.

4. La Nueva Escuela Mexicana: Educación humanista y desarrollo socioemocional

El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea una formación centrada en la dignidad humana, el pensamiento crítico, la equidad y la construcción comunitaria. Desde esta perspectiva, la educación emocional se reconoce como una dimensión fundamental del aprendizaje, al mismo nivel que los contenidos académicos.

El planteamiento de la NEM se articula con la inteligencia emocional en varios aspectos:

• **Autoconocimiento y autocuidado:** promover que niñas y niños reconozcan lo que sienten, se valoren y aprendan a cuidarse.

• **Empatía y solidaridad:** fomentar la comprensión del otro y la disposición para colaborar.

• **Convivencia armónica:** priorizar la construcción de ambientes seguros, respetuosos y sensibles.

• **Prácticas humanizantes:** integrar experiencias donde el arte, la expresión y el cuerpo tengan un papel central.

La música, desde esta perspectiva, no es un elemento ornamental o recreativo, sino una herramienta pedagógica capaz de fortalecer los vínculos comunitarios, facilitar la expresión emocional y crear ambientes de aprendizaje sensibles e inclusivos.

METODOLOGÍA

El propósito de este estudio se basó comprender cómo la interpretación musical puede favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo que permitiera acceder a las experiencias, significados y vivencias emocionales de niñas y niños en contextos educativos reales. La metodología se diseñó con la intención de captar la complejidad del fenómeno y analizarlo desde la perspectiva de quienes lo experimentan.

Enfoque general

El enfoque cualitativo interpretativo parte del supuesto de que la realidad social es construida a través de las experiencias y significados que las personas atribuyen a sus acciones y contextos. En lugar de buscar generalizaciones estadísticas, este enfoque se centra en la comprensión profunda de los procesos subjetivos, emocionales y relacionales. En el caso de la infancia, esta aproximación resulta particularmente adecuada, ya que permite identificar patrones afectivos, formas de expresión, modos de interacción y prácticas culturales que no son visibles a través de métodos cuantitativos.

El interés central no fue medir emociones, sino comprender cómo se viven, cómo se expresan y de qué manera la música las organiza, transforma o canaliza en escenarios escolares distintos.

Diseño metodológico:
Estudio de caso múltiple comparativo

Se empleó un diseño de **estudio de caso múltiple comparativo**, que permite analizar un mismo fenómeno en dos contextos diferenciados. Este diseño facilita observar similitudes, diferencias, tensiones y factores contextuales que influyen en el desarrollo emocional del alumnado.

Los casos seleccionados fueron:

1. Una escuela primaria pública, donde la música se

impartía como parte del currículo general, aunque con tiempo limitado y un enfoque principalmente recreativo.

2. Una escuela de música, donde la práctica instrumental constituía el eje central de la formación y donde el alumnado dedicaba más horas semanales a la interpretación musical.

El contraste entre ambas instituciones permitió explorar cómo la estructura pedagógica, los recursos, la cultura escolar y las oportunidades de práctica musical influyen en la construcción de habilidades emocionales.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, con base en criterios teóricos relacionados con la etapa evolutiva y la relación con la música. Participaron:

- **Estudiantes de 11 y 12 años**, pertenecientes a ambos centros educativos. Esta edad representa una etapa de transición en la que se profundiza la vida emocional, se complejizan los vínculos sociales y se fortalecen los procesos de autorregulación y autoconciencia.
- **Docentes** de ambas instituciones, quienes aportaron una mirada profesional sobre la conducta emocional del alumnado, las interacciones en el aula y las prácticas pedagógicas relacionadas con la música.

Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de obtener una comprensión amplia del fenómeno, se utilizaron tres técnicas principales:

1. Observación participante

Las observaciones se realizaron en sesiones de clase y ensayos musicales. Permitieron identificar:

- Formas espontáneas de expresión emocional.
- Dinámicas de interacción grupal.
- Comportamientos asociados a la frustración, motivación, concentración o ansiedad.
- Procesos de cooperación y negociación.

• Manifestaciones corporales vinculadas a la autorregulación.

La observación directa resultó fundamental para captar matices que no siempre emergen en el discurso verbal.

2. Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a:

• Estudiantes.

• Docentes de ambas instituciones.

Las entrevistas posibilitaron explorar experiencias personales relacionadas con la música y la emocionalidad, así como percepciones de los docentes sobre los cambios observados en el comportamiento y la expresividad emocional del alumnado.

Las preguntas se centraron en:

• Cómo viven las emociones durante la interpretación musical.

• Qué sienten al tocar solos o en grupo.

• Cómo manejan la frustración cuando una pieza no sale bien.

• Qué cambios perciben en su estado anímico después de tocar.

• Cómo describen su relación con sus compañeros durante actividades musicales.

3. Análisis narrativo de producciones verbales

Se analizaron relatos y descripciones de las experiencias vividas en las actividades musicales. Estos materiales permitieron reconstruir la forma en que los participantes interpretan, organizan y articulan sus vivencias emocionales.

Categorías de análisis

Para garantizar coherencia y profundidad, se establecieron cinco categorías analíticas alineadas con la teoría clásica y contemporánea de la inteligencia emocional:

1. **Autoconocimiento emocional**
2. **Autorregulación**
3. **Automotivación**
4. **Empatía**

5. Habilidades sociales

Estas categorías funcionaron como eje interpretativo durante todo el análisis comparativo entre los dos contextos educativos.

Procedimiento analítico

El análisis se llevó a cabo mediante un proceso iterativo que incluyó:

- **Codificación abierta:** identificación inicial de categorías emergentes.
- **Codificación axial:** organización de categorías relacionadas con las dimensiones emocionales.
- **Comparación constante:** contraste entre datos de ambas instituciones.
- **Triangulación:** integración de información proveniente de observaciones, entrevistas y relatos.
- **Saturación teórica:** reconocimiento de patrones recurrentes y comprensiones estables.

Este procedimiento permitió asegurar la credibilidad de los hallazgos y mantener coherencia interna en la interpretación.

Justificación metodológica final

La elección de un enfoque cualitativo interpretativo y un diseño de casos múltiples respondió a la necesidad de comprender la experiencia emocional de niñas y niños en profundidad, más allá de mediciones cuantitativas o descripciones conductuales superficiales. La música, como fenómeno emocional y cultural, requiere ser analizada desde una mirada sensitiva que permita captar sus matices expresivos y las formas en que impacta la vida afectiva del alumnado.

Esta metodología permitió reconstruir cómo la interpretación musical se entrelaza con la construcción emocional, revelando procesos que difícilmente serían visibles mediante enfoques tradicionales.

Análisis de los Hallazgos

El análisis de los hallazgos permitió identificar cómo la interpretación musical influye en el desarrollo emocional de niñas y niños de 11 y 12 años, así como las diferencias

que emergen entre un contexto de educación básica general y una escuela de formación musical intensiva. A continuación, se presentan los resultados organizados en cinco dimensiones que conforman la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Para cada dimensión se exponen patrones observados, manifestaciones recurrentes y contrastes significativos entre los dos casos estudiados.

1. Autoconocimiento emocional

El autoconocimiento emocional se refiere a la capacidad para identificar las propias emociones, reconocer sensaciones internas y comprender sus causas. En los dos contextos analizados se observaron diferencias notables en la madurez emocional con la que los estudiantes hablaban de sí mismos y de sus experiencias afectivas.

1.1. La música como espejo emocional

En la escuela de música, los estudiantes tendían a identificar con mayor claridad el tipo de emoción que experimentaban durante la interpretación. Expresiones como *"cuando toco siento calma", "me enojo cuando no me sale, pero sé por qué", "esa parte suena triste y me pone así"* reflejan un nivel de introspección mayor. La música operó como un espejo que les permitía reconocer estados emocionales internos, muchas veces difíciles de verbalizar en otros espacios escolares.

En contraste, los estudiantes de la escuela primaria pública tendieron a describir emociones en función de estímulos externos: "me enojo cuando me gritan", "me pongo triste cuando alguien me molesta", "me pongo feliz cuando salgo a jugar". La música, al no ser una práctica central, no funcionaba como espacio regular de autoconciencia emocional.

1.2. Profundidad de la introspección

En la escuela de música, la repetición constante de prácticas interpretativas generó oportunidades continuas para que los alumnos observaran sus propias reacciones afectivas. El ensayo, el error, el logro y la expresión estética se

convirtieron en momentos de contacto con la emocionalidad. Esta exposición frecuente parece haber favorecido un desarrollo más profundo del autoconocimiento.

En la primaria pública, el tiempo reducido de la clase de música limitaba este proceso. Aunque algunos estudiantes lograron identificar emociones vinculadas al canto o al ritmo, estas experiencias no se integraban necesariamente a su comprensión general de sí mismos.

2. Autorregulación emocional

La autorregulación implica controlar impulsos, manejar frustraciones, modular la intensidad emocional y sostener la atención. La interpretación musical crea condiciones propicias para fortalecer esta habilidad.

2.1. Control emocional durante la ejecución

Los estudiantes de la escuela de música mostraron un autocontrol más sólido durante la práctica instrumental. La necesidad de mantener un tempo estable, coordinar manos, atención y respiración exige un dominio emocional que se desarrolla con la práctica. Cuando surgían errores, la mayoría lograba recuperarse sin desbordarse.

En la escuela primaria pública, se observaron más dificultades para sostener la concentración prolongada y mayor tendencia a reaccionar impulsivamente ante la frustración. La falta de continuidad en la práctica musical limitaba el desarrollo de la tolerancia emocional durante actividades musicales.

2.2. La música como contenedor emocional

En ambos contextos, pero con distinta intensidad, la música funcionó como un contenedor emocional. Niñas y niños mencionaron sentir tranquilidad después de tocar, liberar enojo al cantar o disminuir la ansiedad durante actividades rítmicas. Estos hallazgos sugieren que la música puede operar como regulador emocional incluso con prácticas breves, aunque los efectos son más profundos cuando existe continuidad.

3. Automotivación

La automotivación es la capacidad para generar energía interna, mantener el esfuerzo y sostener la disciplina personal. La música, por su naturaleza estética y procesual, tiende a fomentar altos niveles de motivación intrínseca.

3.1. Motivación orientada al logro

En la escuela de música, la motivación estaba fuertemente asociada con el dominio técnico y la experiencia del progreso. Los estudiantes relataban satisfacción al tocar piezas completas o al mejorar pasajes difíciles. La música generaba un sentido claro de propósito, lo que fortalecía el compromiso personal.

4. Empatía

La empatía consiste en comprender las emociones del otro y responder de manera adecuada. La música, particularmente en actividades grupales, favorece procesos de sincronía emocional que contribuyen al desarrollo de esta habilidad.

4.1. Sincronía afectiva en ensambles

En la escuela de música, los ensambles generaban un espacio donde la escucha activa era fundamental. Los estudiantes aprendían a anticipar el ritmo del otro, reconocer su nivel de intensidad, ajustar su volumen y coordinar entradas. Estas experiencias desarrollaron sensibilidad hacia las emociones y acciones ajenas.

4.2. Escucha interpersonal

Los docentes de música señalaban que los estudiantes aprendían a "escuchar con el cuerpo", es decir, a percibir señales no verbales del grupo: respiraciones, gestos, tensiones, intenciones. Esta percepción fina fortaleció su capacidad para reconocer y comprender emociones ajenas.

4.3. Limitaciones en la primaria pública

En la primaria, aunque se observaban destellos de empatía durante actividades grupales, la falta de ensambles estructurados y la baja frecuencia de las clases dificultaban la consolidación de esta habilidad.

5. Habilidades sociales

Las habilidades sociales incluyen cooperación, respeto, negociación, trabajo en equipo y comunicación. La música, especialmente cuando se interpreta en conjunto, proporciona un escenario ideal para practicar estas competencias.

5.1. Cooperación y respeto

En la escuela de música, era frecuente observar dinámicas donde los estudiantes se ayudaban mutuamente, compartían estrategias para resolver dificultades y se organizaban para mejorar la ejecución grupal. La práctica musical fomentaba una ética del respeto, pues cada participante era consciente de que su ejecución influía en el resultado colectivo.

5.2. Resolución de conflictos

Los conflictos surgidos durante la práctica (por ejemplo, diferencias sobre tiempos o interpretaciones) requerían negociación. Los estudiantes desarrollaban habilidades de diálogo y argumentación, aprendiendo a resolver desacuerdos sin romper la armonía grupal.

5.3. Construcción de comunidad

El sentido de pertenencia fue notoriamente mayor en la escuela de música. La música actuó como un elemento articulador de vínculos afectivos, generando una identidad grupal.

En la escuela primaria, las habilidades sociales vinculadas a la música se observaban, pero de manera más esporádica.

Los hallazgos demuestran que la música favorece el desarrollo emocional, pero su impacto depende en gran medida de la intensidad y continuidad de la práctica. La escuela de música ofreció un clima pedagógico que facilitó la introspección, la autorregulación, la motivación profunda, la sensibilidad interpersonal y la cooperación. En la primaria pública, los beneficios estuvieron presentes, pero de manera menos consolidada debido a la limitación de tiempo, recursos y continuidad.

La comparación evidencia que la música no solo expresa emociones, sino que las organiza y transforma. A través de ella, niñas y niños desarrollan herramientas que pueden aplicar en su vida escolar y personal.

DISCUSIÓN

Los hallazgos dialogan directamente con los planteamientos contemporáneos sobre inteligencia emocional. La música operó como un dispositivo pedagógico que permitió integrar percepción, expresión y regulación emocional de manera experiencial. Esto coincide con las propuestas que sostienen que las competencias afectivas se desarrollan mediante prácticas significativas que articulan cognición, cuerpo y sensibilidad.

El estudio también muestra tensiones entre los contextos educativos. La escuela de música ofreció condiciones más sistemáticas de introspección, mientras que la escuela primaria presentó prácticas más fragmentadas.

La interpretación musical dialoga con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, al favorecer autonomía emocional, convivencia respetuosa y reconocimiento del sí mismo y del otro.

Finalmente, los resultados sugieren que la música no solo expresa emociones: las organiza, las transforma y las vuelve significativas.

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE

Los hallazgos de este estudio ofrecen una serie de aportaciones relevantes para la práctica docente y para la integración de la educación emocional dentro de los entornos escolares. La música, entendida como una experiencia estética y emocional, puede ser incorporada incluso por docentes que no poseen formación especializada, siempre y cuando existan intencionalidad pedagógica, sensibilidad y claridad en los objetivos socioemocionales.

Una primera aportación consiste en reconocer que la música es un recurso transversal capaz de enriquecer

cualquier área del currículo. Su uso no tiene que limitarse a la asignatura de educación artística; puede emplearse en momentos específicos del día para favorecer la regulación emocional, la concentración o la convivencia grupal.

Una segunda aportación se relaciona con la necesidad de diseñar experiencias musicales significativas. La música adquiere valor pedagógico cuando se integra de manera estructurada y coherente, no solo como una actividad recreativa. Los docentes pueden planificar secuencias donde la música funcione como detonador de reflexión emocional: reconocer cómo nos hace sentir una melodía, identificar tensiones corporales al tocar un ritmo, observar cambios en el estado de ánimo después de cantar o analizar cómo se transforma el clima del grupo al coordinarse en un ensamble sencillo. Asimismo, los resultados muestran que la música puede convertirse en un recurso poderoso para fortalecer la convivencia escolar.

Otra aportación importante es el potencial de la música para apoyar los procesos de autorregulación emocional. Estas estrategias pueden integrarse sin necesidad de instrumentos especializados, lo que las vuelve accesibles para todo tipo de escuelas.

Finalmente, la evidencia obtenida subraya la urgencia de fortalecer la formación docente respecto al uso pedagógico de la música. No se trata de formar músicos profesionales, sino de brindar herramientas básicas para comprender cómo la música impacta la emocionalidad, cómo puede incorporarse en la planeación didáctica y cómo favorecer procesos de expresión, regulación y convivencia a través de ella. La formación inicial y continua del magisterio debe incluir elementos de educación artística desde una visión humanista para que las prácticas musicales se conviertan en recursos habituales en la vida escolar.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite sostener que la interpretación musical constituye una estrategia pedagógica eficaz para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la educación primaria. La música favorece el autoconocimiento al permitir

que niñas y niños reconozcan sus emociones y las representen mediante el sonido; promueve la autorregulación al exigir concentración, control corporal y manejo de la frustración; impulsa la motivación interna debido al carácter progresivo y satisfactorio del aprendizaje musical; fomenta la empatía a través de la sincronía emocional y la escucha interpersonal; y potencia las habilidades sociales mediante la colaboración, el respeto y la negociación presente en el trabajo grupal.

Los resultados evidencian que el impacto emocional de la música depende en gran medida de la continuidad, la intensidad y la estructura de las prácticas. La comparación entre la escuela primaria pública y la escuela de música muestra que, cuando la música forma parte central de la experiencia educativa, los procesos emocionales se profundizan y consolidan.

Las conclusiones también ponen de relieve la importancia del ambiente institucional. La escuela de música favorecía un clima emocional que estimulaba la introspección, la disciplina interna y la sensibilidad ética. La escuela primaria pública, por su parte, presentaba limitaciones estructurales que dificultaban una vivencia emocional igualmente profunda. Este contraste invita a repensar la organización escolar y a considerar que la educación emocional requiere espacios, tiempos y prácticas que la sostengan de manera intencional.

En términos pedagógicos, se puede afirmar que la música constituye un puente entre la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva del aprendizaje. Su carácter expresivo facilita que los estudiantes se comprendan mejor a sí mismos y a los demás, desarrollen resiliencia, construyan vínculos positivos y experimenten bienestar. La música no solo embellece la experiencia escolar: la humaniza, la vuelve significativa y fortalece la formación integral del alumnado. En síntesis, la interpretación musical tiene el potencial de transformar la experiencia escolar desde un enfoque humanista. Integrar la música no debería considerarse un privilegio o un complemento opcional, sino una estrategia pedagógica necesaria para formar personas emocionalmente sanas, socialmente responsables y humanamente sensibles.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (1995). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.

Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido.* Argentina Editores.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta, *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26.

García, J. (2014). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Narcea.

García, O. (2018). *Inteligencia emocional y competencias sociales en la adolescencia*. Pirámide.

García-Vélez, T., & Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451–461.

revistadepedagogia.org

Gardner, H. (1998). Una multiplicidad de inteligencias: En tributo al Profesor Luigi Vignolo. *Scientific American Presents*, 9(4), 19-23.

Goleman, D. (1998). *Trabajando con inteligencia emocional*. Bantam Books.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual.* Penguin Random House.

Marichielar, Alicia. "Construcción del concepto de la 'infancia'", *Ab-Revista de Abogacía*, no. 4, 2019, pp. 15-21.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa.* Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana / Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Ocampo, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72.

Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2006). El efecto Mozart: Escuchar música no es instrucción musical. *Educational Psychologist,* 41(4), 233-238.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4104_3

Saarikallio, S. (2011). La música como autorregulación emocional a lo largo de la vida adulta. *Psychology of Music*, 39(3), 307-327.

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735610374894

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2024/plan-programas-educacion-basica.pdf

CAPÍTULO 2
El método BRAITICO y la formación docente inclusiva en contextos de discapacidad visual

§

Lic. Reyna Guadalupe Bolón Gamas[1]
Centro de Atención Múltiple # 22
Atención Integral al Espectro Autista

Dra. Natividad Gamas Pérez[2]
Escuela Normal de Educación Primaria
"Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

RESUMEN

El presente capítulo analiza un proceso de transformación de la práctica docente a partir de la implementación del método BRAITICO como estrategia para favorecer la alfabetización en braille en un Centro de Atención Múltiple (CAM) del estado de Tabasco. La problemática surge ante el rezago en lectoescritura de dos alumnas con ceguera que no contaban con un proceso sistemático de enseñanza del sistema braille. El objetivo fue fomentar el desarrollo de habilidades lectoras, escritoras y de autonomía mediante una intervención educativa estructurada, acompañada de acciones de formación docente y vinculación familiar.

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un enfoque de investigación-acción, con diseño cualitativo, implementando secuencias del método BRAITICO, talleres dirigidos a docentes y sesiones de acompañamiento a

1 Correo electrónico: reynabolongamas@gmail.com.

2 Correo electrónico: natybolon@gmail.com.

padres de familia. Los resultados evidencian avances significativos en el reconocimiento y producción de signos braille, fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático y mejoras en la autonomía personal. Asimismo, se identificó un impacto positivo en la cultura inclusiva del centro escolar y en las prácticas del colectivo docente.

Se concluye que la implementación de metodologías específicas para discapacidad visual no solo favorece el aprendizaje del alumnado, sino que impulsa una transformación profunda en la identidad y competencias profesionales del docente en formación, aportando elementos relevantes para la consolidación de una educación inclusiva alineada con los principios del Plan de Estudios 2022.

Palabras clave: alfabetización, braille, inclusión educativa, formación docente, práctica profesional.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización constituye uno de los procesos fundamentales en la educación básica, ya que posibilita el acceso al conocimiento, la participación social y la construcción de la autonomía personal. En el caso de estudiantes con discapacidad visual, este proceso adquiere una dimensión particular, pues requiere la implementación de sistemas alternativos de lectoescritura que garanticen condiciones de equidad y accesibilidad. En contextos de educación especial, como los Centros de Atención Múltiple (CAM), la enseñanza del sistema braille representa no solo un contenido curricular, sino una herramienta indispensable para el ejercicio pleno del derecho a la educación.

El presente trabajo se desarrolla en un Centro de Atención Múltiple ubicado en el estado de Tabasco, en un grupo multigrado de primaria alta conformado por estudiantes con diversas discapacidades. Dentro de este grupo se encontraban dos alumnas con ceguera, una de ellas con discapacidad múltiple (ceguera y síndrome de Down), quienes no contaban con un proceso sistemático de alfabetización en braille al inicio del ciclo escolar. Esta situación eviden-

ciaba una barrera significativa para el aprendizaje y la participación, ya que la ausencia de habilidades lectoras y escritoras limitaba su acceso a contenidos curriculares, su autonomía académica y su interacción con el entorno escolar.

El problema central que dio origen a esta intervención se relaciona con el rezago en el desarrollo de la lectoescritura en braille y con la limitada preparación del colectivo docente para implementar estrategias específicas dirigidas a estudiantes con discapacidad visual. Si bien las alumnas se encontraban físicamente integradas al aula, su participación no era plenamente equitativa, debido a la escasez de materiales adaptados, la falta de sistematización metodológica y la ausencia de procesos formativos en el uso del sistema braille dentro del equipo docente. Esta realidad pone de manifiesto que la inclusión educativa no se garantiza únicamente con la presencia del alumnado en el aula, sino mediante la implementación de prácticas pedagógicas que respondan de manera pertinente a sus necesidades.

Frente a esta problemática, se planteó como objetivo principal favorecer el desarrollo de la alfabetización en braille y la autonomía personal de las alumnas con ceguera mediante la implementación del método BRAITICO, complementado con acciones de formación docente y vinculación con las familias. La intervención no se limitó a la aplicación de secuencias didácticas, sino que implicó un proceso de reflexión sobre la práctica profesional, orientado a transformar las estrategias de enseñanza y fortalecer la cultura inclusiva dentro del centro escolar.

Desde una perspectiva académica, esta experiencia se inscribe en el marco de la investigación-acción como enfoque que permite articular la práctica docente con procesos sistemáticos de análisis y mejora. La intervención se desarrolló considerando los principios de la Nueva Escuela Mexicana y del Diseño Universal para el Aprendizaje, los cuales promueven la equidad, la participación activa y la adaptación de los procesos educativos a la diversidad del alumnado. En este sentido, la implementación del método BRAITICO no se concibió como una estrategia aislada,

sino como un eje articulador para repensar la práctica docente en contextos de discapacidad visual.

La relevancia académica de este capítulo radica en que trasciende la descripción de una experiencia práctica para analizar críticamente el impacto de una metodología específica en la transformación de la práctica profesional. La alfabetización en braille, entendida como proceso integral, no solo contribuye al desarrollo cognitivo y comunicativo del alumnado con ceguera, sino que interpela al docente a revisar sus concepciones sobre inclusión, accesibilidad y enseñanza diferenciada. En este sentido, el trabajo aporta elementos para la formación inicial y continua del profesorado, evidenciando la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con la atención a la diversidad y el uso de recursos especializados.

Asimismo, este análisis permite problematizar las tensiones que emergen en contextos educativos donde coexisten múltiples discapacidades y recursos limitados. La intervención desarrollada demuestra que la falta de materiales o de formación específica no constituye una barrera insuperable, sino un punto de partida para la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo. La experiencia evidencia que la transformación de la práctica docente es un proceso gradual que requiere reflexión constante, disposición al aprendizaje y compromiso ético con el derecho a la educación inclusiva.

En consecuencia, el presente capítulo expone y analiza el proceso de implementación del método BRAITICO como estrategia de alfabetización inclusiva, sus resultados en el aprendizaje de las alumnas con ceguera y su impacto en la práctica del colectivo docente. A partir de este análisis, se busca aportar elementos que contribuyan a la consolidación de una formación docente sensible, crítica y orientada a la construcción de entornos educativos accesibles y equitativos.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Alfabetización e inclusión educativa en contextos de discapacidad visual

La alfabetización constituye un proceso central en la formación integral del estudiantado, al posibilitar el acceso al

conocimiento, la comunicación escrita y la participación activa en distintos contextos sociales. Desde una perspectiva contemporánea, la alfabetización no se limita al dominio mecánico del código escrito, sino que implica la capacidad de comprender, producir e interpretar textos de manera funcional y contextualizada (UNESCO, 2006). En el ámbito de la educación inclusiva, esta concepción adquiere una dimensión ética y pedagógica particular, ya que alfabetizar supone garantizar condiciones equitativas para que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, puedan acceder al lenguaje escrito.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, la alfabetización se articula necesariamente con el aprendizaje del sistema braille como medio de representación táctil del código escrito. El braille no constituye una adaptación secundaria del sistema convencional, sino un sistema completo de lectoescritura que posibilita el desarrollo del pensamiento simbólico, la autonomía académica y la construcción de identidad. Negar o postergar su enseñanza implica generar barreras para el aprendizaje y la participación, reproduciendo formas de exclusión dentro del aula.

La educación inclusiva, entendida como un proceso orientado a eliminar dichas barreras y a promover la participación activa del alumnado en igualdad de condiciones, demanda prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad (Aquino Zúñiga y Medina Morales, 2022). En este sentido, la alfabetización en braille no puede concebirse como una intervención aislada, sino como parte de una estrategia integral que articule accesibilidad, mediación docente y cultura escolar inclusiva.

2. El método BRAITICO como propuesta didáctica para la alfabetización en braille

El método BRAITICO, desarrollado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), surge como una propuesta estructurada para la enseñanza progresiva del sistema braille en las primeras etapas escolares. Su diseño se organiza en niveles que transitan de lo perceptivo a lo

simbólico, integrando actividades lúdicas, multisensoriales y contextualizadas. Esta estructura favorece una aproximación gradual al código braille, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado con discapacidad visual.

Desde el punto de vista conceptual, BRAITICO se fundamenta en una lógica constructivista que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. La exploración táctil, la manipulación de materiales concretos y la vinculación con experiencias significativas constituyen ejes centrales de la propuesta. De esta manera, el aprendizaje del braille no se reduce a la memorización de combinaciones de puntos, sino que se inserta en situaciones comunicativas reales que otorgan sentido al proceso.

Además, el método incorpora principios cercanos al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al ofrecer múltiples formas de representación y expresión. Esto resulta especialmente relevante en grupos multigrado donde coexisten diversas discapacidades, ya que las estrategias multisensoriales no solo benefician a las alumnas con ceguera, sino que enriquecen la experiencia educativa del conjunto del grupo.

En relación directa con la problemática identificada rezago en la lectoescritura braille y escasa sistematización metodológica, la implementación de BRAITICO representa una respuesta pedagógica concreta. Su estructura organizada permitió establecer una secuencia clara de intervención, favoreciendo la planificación didáctica y la evaluación progresiva de avances.

3. Fundamentos del aprendizaje en la enseñanza del braille

La implementación del método BRAITICO encuentra sustento en diversas teorías del aprendizaje que aportan elementos para comprender el proceso de alfabetización en estudiantes con discapacidad visual.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Ausubel sostiene que los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se relacionan de manera sustantiva con estructuras cognitivas previas. En el caso del braille, esto implica vincular

el reconocimiento táctil de los puntos con experiencias lingüísticas y contextuales conocidas por el estudiante, evitando procesos descontextualizados o meramente repetitivos.

Por su parte, el enfoque constructivista de Piaget enfatiza que el conocimiento se construye mediante la interacción activa con el entorno. En estudiantes con ceguera, dicha interacción se realiza principalmente a través del tacto y la audición, lo que refuerza la necesidad de experiencias manipulativas y sensoriales que permitan la formación de conceptos. La alfabetización en braille, desde esta mirada, se apoya en la acción exploratoria y en la organización progresiva de esquemas cognitivos.

Bruner, al destacar la importancia del descubrimiento guiado y de la mediación docente, aporta elementos clave para comprender el rol del profesorado en este proceso. La enseñanza del braille requiere acompañamiento constante, modelación verbal y retroalimentación específica, especialmente en las primeras fases de adquisición del código. El docente no actúa como transmisor de información, sino como mediador que orienta la construcción de significados.

Finalmente, Bandura subraya el valor del aprendizaje social y la observación de modelos. Aunque los estudiantes con ceguera no acceden a modelos visuales, la interacción verbal y la participación en dinámicas grupales permiten internalizar pautas de comportamiento académico y estrategias de resolución de tareas. Esto refuerza la importancia de un entorno colaborativo donde el aprendizaje del braille se integre en actividades compartidas y no se limite a intervenciones individuales aisladas.

4. Transformación de la práctica docente en contextos inclusivos

La incorporación de metodologías específicas como BRAITICO no solo impacta en el aprendizaje del alumnado, sino que interpela directamente la práctica profesional del docente. La transformación de la práctica no se reduce a la adopción de nuevos materiales, sino que implica revisar concepciones sobre discapacidad, inclusión y enseñanza.

En contextos como los Centros de Atención Múltiple, donde convergen múltiples discapacidades y recursos limitados, el docente enfrenta tensiones relacionadas con la planificación diferenciada, la adaptación de materiales y la formación especializada. Estas tensiones evidencian la necesidad de fortalecer competencias profesionales vinculadas con la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo.

La práctica docente inclusiva exige una postura reflexiva permanente, en la que el profesorado analice críticamente sus estrategias, identifique barreras para el aprendizaje y proponga ajustes pertinentes. En este sentido, la alfabetización en braille se convierte en un eje transformador que obliga a replantear la organización del aula, la cultura escolar y las dinámicas de participación.

Relacionando estos fundamentos con el problema central del presente capítulo, puede afirmarse que el rezago en la lectoescritura braille no responde a limitaciones inherentes a la discapacidad visual, sino a la ausencia de prácticas pedagógicas sistemáticas y accesibles. Por tanto, la implementación del método BRAITICO, sustentada en principios teóricos sólidos, constituye una vía para avanzar hacia una educación inclusiva coherente con los postulados de equidad y derecho a aprender.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló bajo un **enfoque cualitativo**, orientado a comprender y analizar el proceso de alfabetización en braille en un contexto específico de educación especial. Este enfoque permitió interpretar los avances en el aprendizaje de las alumnas con discapacidad visual, así como los cambios generados en la práctica docente a partir de la implementación del método BRAITICO.

El **diseño metodológico** correspondió a una modalidad de **investigación–acción**, al articular diagnóstico, intervención y reflexión sistemática sobre la práctica profesional. Este diseño permitió identificar una problemática concreta —rezago en lectoescritura braille—, imple-

mentar estrategias pedagógicas específicas y valorar sus efectos mediante un proceso continuo de ajuste y mejora.

La intervención se llevó a cabo en un Centro de Atención Múltiple del estado de Tabasco, en un grupo multigrado de primaria alta conformado por estudiantes con diversas discapacidades. El foco principal estuvo en dos alumnas: una de 10 años con ceguera total y otra de 12 años con discapacidad múltiple (ceguera y síndrome de Down). Participaron además docentes del centro escolar y madres de familia en acciones formativas complementarias.

Para la recolección de información se emplearon:

- Observación participante del desempeño académico y social.
- Registro en diario de campo.
- Análisis de productos escritos en braille y ejercicios matemáticos.
- Encuestas breves de retroalimentación a docentes y familias.

El procedimiento se estructuró en tres momentos: diagnóstico inicial del nivel de lectoescritura; implementación de secuencias didácticas basadas en los niveles iniciales del método BRAITICO, junto con talleres formativos para docentes y familias; y evaluación continua de avances, realizando ajustes pedagógicos según los resultados observados.

En el plano ético, se garantizó la confidencialidad de la identidad de las participantes, el consentimiento informado de las familias y el respeto a los ritmos individuales de aprendizaje. La intervención se orientó por principios de equidad, no discriminación y promoción del derecho a una educación inclusiva.

RESULTADOS / HALLAZGOS

1. Desarrollo de la alfabetización en braille

La implementación sistemática del método BRAITICO permitió evidenciar avances progresivos en el proceso de alfabetización de la alumna con ceguera total. Al inicio del ciclo escolar se identificó un nivel presilábico, caracterizado por el reconocimiento limitado de la estructura de la celda braille y escasa correspondencia fonema-grafema. A lo largo

de la intervención, se observó una transición hacia un nivel silábico-alfabético, manifestado en la capacidad para escribir su nombre, realizar dictados de palabras de hasta cuatro letras y producir oraciones cortas con sentido funcional.

Este avance no puede atribuirse únicamente a la repetición de ejercicios técnicos, sino a la estructuración progresiva del aprendizaje mediante secuencias multisensoriales y contextualizadas. La familiarización táctil con la celda braille, combinada con actividades de conciencia fonológica y uso de objetos reales del entorno, favoreció la consolidación del código escrito como herramienta significativa. El progreso evidenciado confirma que el rezago inicial no respondía a limitaciones cognitivas, sino a la ausencia de una metodología sistemática y adaptada.

En el caso de la alumna con discapacidad múltiple, los avances se presentaron de manera más gradual, observándose mejoras en la exploración táctil, en la discriminación de puntos braille y en la participación activa durante actividades dirigidas. Aunque no se alcanzó un nivel alfabético consolidado, sí se fortalecieron habilidades prebraille fundamentales, lo que constituye un logro relevante considerando su condición asociada.

Estos hallazgos permiten afirmar que la alfabetización en braille requiere continuidad, sistematicidad y acompañamiento constante, así como expectativas altas respecto a las capacidades del alumnado.

2. Fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático

Paralelamente al proceso de alfabetización, se observaron avances significativos en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, particularmente en la alumna con ceguera total. El uso del ábaco Cranmer facilitó la realización de operaciones básicas sumas, restas y multiplicaciones tanto de manera concreta como mental.

Un hallazgo relevante fue la diferencia entre el reconocimiento táctil de cifras en braille y la comprensión numérica abstracta. Si bien la alumna identificaba táctilmente

números del 1 al 30, su reconocimiento mental se extendía hasta el 1000, lo que evidencia que la limitación no residía en la comprensión conceptual, sino en la codificación táctil del sistema numérico. Este resultado refuerza la necesidad de integrar la alfabetización braille con el trabajo matemático, evitando abordajes fragmentados.

La articulación entre lectura braille y cálculo matemático permitió consolidar habilidades cognitivas superiores como la memoria operativa, la organización secuencial y la resolución de problemas, fortaleciendo la autonomía académica.

3. Construcción de autonomía personal

Uno de los hallazgos más significativos de la intervención se relaciona con el fortalecimiento de la autonomía personal, particularmente en actividades de desplazamiento, organización de materiales y participación en dinámicas grupales.

En la alumna con discapacidad múltiple se observaron avances en la ubicación espacial dentro del entorno escolar, así como mayor disposición para realizar actividades de autocuidado con menor dependencia inmediata del adulto. Estos progresos fueron posibles gracias a la integración de ejercicios de orientación y movilidad dentro de la dinámica cotidiana del aula, evitando tratarlos como contenidos aislados.

La alfabetización en braille también incidió en la autonomía, ya que permitió a la alumna identificar sus materiales, reconocer etiquetas y participar con mayor independencia en tareas escolares. De esta manera, el aprendizaje del código escrito trascendió el ámbito académico y se convirtió en herramienta funcional para la vida diaria.

4. Transformación de la práctica docente

Más allá de los avances individuales, la implementación del método BRAITICO generó un impacto relevante en la práctica docente del colectivo escolar. Los talleres formativos dirigidos al personal permitieron fortalecer conocimientos básicos sobre sistema braille, orientación y movilidad, y estrategias de autonomía.

Se observó un cambio progresivo en la disposición del profesorado para adaptar materiales, incorporar etique-

tas en braille y consultar estrategias específicas para estudiantes con discapacidad visual. Este hallazgo evidencia que la formación situada, vinculada a problemáticas reales del aula, resulta más efectiva que procesos teóricos desvinculados del contexto.

La intervención también promovió una postura reflexiva respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación. El reconocimiento de la falta de sistematización metodológica como factor de rezago permitió reorientar la práctica hacia una planificación más estructurada y accesible.

5. Impacto en la cultura inclusiva y en las familias

Las acciones de sensibilización y los talleres dirigidos a madres y padres de familia favorecieron una mayor implicación en el proceso educativo. Se identificó un incremento en el acompañamiento en casa y una actitud más proactiva respecto al aprendizaje del braille.

Asimismo, las dinámicas de sensibilización en el aula fortalecieron actitudes de empatía y colaboración entre compañeros. La participación activa de las alumnas con discapacidad visual en actividades escolares contribuyó a consolidar una cultura de respeto a la diversidad.

Este hallazgo permite afirmar que la alfabetización en braille no solo impacta al estudiante directamente involucrado, sino que actúa como eje articulador para la construcción de entornos escolares más inclusivos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos a partir de la implementación del método BRAITICO permiten sostener que el rezago inicial en lectoescritura braille no respondía a limitaciones inherentes a la discapacidad visual, sino a la ausencia de una intervención sistemática y metodológicamente estructurada. Este resultado confirma los planteamientos de la educación inclusiva que señalan que las barreras para el aprendizaje se originan, en gran medida, en el entorno y en las prácticas pedagógicas, más que en las condiciones individuales del alumnado.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, el avance observado en la transición de un nivel presilábico a uno silábico-alfabético puede interpretarse como el resultado de una vinculación adecuada entre los conocimientos previos de la alumna y las nuevas estructuras del sistema braille. La incorporación de actividades contextualizadas y funcionales permitió que el código táctil adquiriera sentido, evitando que se redujera a una memorización mecánica de combinaciones de puntos. Esto demuestra que la alfabetización en braille requiere una mediación pedagógica intencionada que articule experiencia, lenguaje y significado.

Asimismo, los progresos en pensamiento lógico-matemático refuerzan la idea constructivista de Piaget, según la cual el conocimiento se construye a partir de la interacción activa con el entorno. El uso del ábaco como herramienta concreta posibilitó que la alumna operara con conceptos abstractos mediante apoyos manipulativos, confirmando que el acceso sensorial alternativo no limita el desarrollo cognitivo, sino que lo reorganiza a través de canales distintos. La discrepancia entre la comprensión numérica mental y el reconocimiento táctil de cifras evidencia que la alfabetización braille debe trabajarse de manera articulada con otras áreas curriculares para evitar fragmentaciones en el aprendizaje.

En relación con la mediación docente, los resultados confirman los aportes de Bruner respecto al papel del profesor como guía en el descubrimiento. La estructuración progresiva del método BRAITICO permitió ofrecer andamiajes adecuados, retirándolos gradualmente conforme aumentaba la competencia de la alumna. Este proceso evidencia que la enseñanza del braille no es una tarea exclusiva de especialistas externos, sino una competencia que puede desarrollarse dentro de la práctica docente regular cuando existe formación y disposición.

No obstante, el análisis también revela tensiones formativas relevantes. Una de las principales se relaciona con la insuficiente preparación inicial del profesorado en el

sistema braille y en estrategias específicas para discapacidad visual. Esta carencia obliga a los docentes a aprender en el ejercicio mismo de la práctica, generando inseguridad y dependencia de apoyos externos. Tal situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los planes de formación inicial docente, incorporando contenidos básicos sobre accesibilidad y atención a la diversidad sensorial.

Otra tensión se vincula con la coexistencia de múltiples discapacidades en el aula multigrado. La planificación diferenciada demanda una carga cognitiva y organizativa elevada para el docente, quien debe equilibrar tiempos, recursos y niveles de complejidad. Esta realidad evidencia que la inclusión no puede recaer exclusivamente en la voluntad individual del profesor, sino que requiere políticas institucionales de apoyo, provisión de materiales y espacios sistemáticos de formación continua.

En el plano institucional, la intervención permitió observar que la capacitación situada vinculada a problemáticas reales del aula genera mayor impacto que los cursos teóricos desvinculados del contexto. La disposición creciente del colectivo docente para adaptar materiales y solicitar orientación demuestra que la transformación de la práctica se construye en comunidad. Esto coincide con la perspectiva sociocultural del aprendizaje, que subraya la importancia de la interacción y la colaboración como motores de cambio profesional.

Un aporte relevante del estudio es evidenciar que la alfabetización en braille no solo impacta en el desarrollo académico de las alumnas, sino que actúa como catalizador de procesos de autonomía personal y cultura inclusiva. La posibilidad de leer y escribir de manera independiente fortalece la autoestima y la participación activa, aspectos fundamentales para la construcción de identidad en estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, el braille trasciende su dimensión técnica y se convierte en herramienta de empoderamiento.

Sin embargo, también se identifican límites en el alcance temporal de la intervención. El avance hacia niveles alfabéticos consolidados requiere continuidad más allá de un ci-

clo escolar. Esto plantea la necesidad de garantizar procesos sostenidos y articulados entre grados, evitando interrupciones que puedan afectar la progresión del aprendizaje.

En términos formativos, la experiencia confirma que la transformación de la práctica docente no es un evento puntual, sino un proceso progresivo que implica cuestionar supuestos, enfrentar inseguridades y construir nuevas competencias. La implementación del método BRAITICO funcionó como eje movilizador de dicha transformación, al exigir planificación rigurosa, reflexión constante y apertura al aprendizaje colaborativo.

En síntesis, la discusión de los resultados permite afirmar que la alfabetización en braille, cuando se sustenta en principios teóricos sólidos y se integra a una estrategia institucional inclusiva, contribuye no solo al desarrollo académico del alumnado con discapacidad visual, sino también a la consolidación de una identidad profesional docente más reflexiva, crítica y comprometida con la equidad educativa.

APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

La experiencia de implementación del método BRAITICO en un contexto de educación especial aporta elementos sustantivos para la formación docente inicial y continua, particularmente en lo relativo al desarrollo de competencias para la atención a la diversidad y la construcción de entornos educativos inclusivos.

En primer lugar, esta intervención evidencia que la práctica profesional mejora cuando el docente asume una postura reflexiva y sistemática frente a las barreras para el aprendizaje y la participación. La identificación del rezago en lectoescritura braille no fue concebida como una limitación del alumnado, sino como un llamado a reorganizar la enseñanza. Esta reorientación implicó planificar de manera estructurada, seleccionar metodologías específicas y evaluar de forma continua los avances, lo cual fortaleció competencias vinculadas con la mediación pedagógica, la adaptación curricular y la evaluación formativa. En este sentido, la práctica dejó de ser reactiva para convertirse

en una intervención intencionada, sustentada en referentes teóricos y en análisis contextual.

Asimismo, la experiencia demuestra que el conocimiento básico del sistema braille no debe considerarse exclusivo de especialistas, sino parte del bagaje mínimo que todo docente que aspire a ejercer en contextos inclusivos debería poseer. La alfabetización en braille no solo impacta en el aprendizaje del alumnado con discapacidad visual, sino que transforma la dinámica del aula, promoviendo prácticas más accesibles, colaborativas y sensibles a la diversidad. De esta manera, se amplía la concepción tradicional de la enseñanza, incorporando el principio de accesibilidad como eje transversal de la práctica profesional.

Para las escuelas normales, este trabajo aporta evidencias sobre la necesidad de fortalecer la formación en educación inclusiva desde una perspectiva práctica y situada. Si bien los planes de estudio contemplan contenidos relacionados con inclusión y atención a la diversidad, en muchos casos estos se abordan de forma teórica, sin vinculación directa con metodologías específicas como el braille o con experiencias reales en el aula. La experiencia aquí analizada sugiere la pertinencia de incorporar talleres prácticos sobre sistemas alternativos de comunicación, estrategias multisensoriales y diseño de materiales accesibles, que permitan al estudiantado normalista desarrollar competencias aplicables en contextos diversos.

Además, la modalidad de investigación–acción utilizada en esta intervención constituye un referente formativo valioso para las escuelas normales, al promover la articulación entre práctica y reflexión. Formar docentes capaces de diagnosticar problemáticas, diseñar estrategias y evaluar sus propios procesos contribuye a consolidar una identidad profesional crítica y autónoma. En este sentido, la alfabetización en braille funcionó como eje movilizador de un proceso más amplio de transformación de la práctica, demostrando que la formación docente se fortalece cuando se enfrenta a situaciones reales y se busca resolverlas con fundamento pedagógico.

En relación con el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, la experiencia desarrollada se alinea con los principios de inclusión, equidad y pensamiento crítico que orientan el nuevo marco curricular. El Plan 2022 promueve una educación centrada en el estudiante, situada en su contexto y orientada a garantizar el derecho a aprender de todas y todos. La implementación del método BRAITICO responde directamente a estos postulados, al generar condiciones de accesibilidad que permiten la participación activa del alumnado con discapacidad visual en los campos formativos.

Asimismo, la experiencia aporta implicaciones relevantes para la concreción del enfoque humanista del Plan 2022. La alfabetización en braille no solo se abordó como un contenido instrumental, sino como una herramienta para el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la participación social. Este enfoque integral coincide con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, que concibe la educación como proceso formativo que trasciende la adquisición de conocimientos para incidir en la construcción de sujetos críticos y autónomos.

Finalmente, el trabajo desarrollado evidencia que la consolidación de una escuela inclusiva no depende exclusivamente de reformas curriculares, sino de la disposición del docente para transformar su práctica cotidiana. La alfabetización en braille, al ser asumida como responsabilidad compartida dentro del centro escolar, contribuyó a fortalecer la cultura institucional inclusiva, demostrando que la formación docente debe orientarse no solo al dominio disciplinar, sino a la construcción de compromiso ético con la equidad educativa.

En síntesis, los aportes de esta experiencia a la formación docente se concretan en tres dimensiones fundamentales: el fortalecimiento de competencias pedagógicas específicas para la atención a la discapacidad visual, la promoción de una práctica reflexiva basada en la investigación–acción y la alineación con los principios inclusivos del Plan de Estudios 2022. Estos elementos posicionan la alfabetización en

braille como un eje estratégico para la construcción de una docencia transformadora y comprometida con el derecho a la educación de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo favorecer el desarrollo de la alfabetización en braille y la autonomía personal de dos alumnas con discapacidad visual mediante la implementación del método BRAITICO, complementado con acciones de formación docente y vinculación familiar. A partir del análisis de los resultados obtenidos, es posible afirmar que dicho objetivo fue alcanzado de manera significativa, aunque con alcances diferenciados según las características individuales de cada estudiante.

En términos de alfabetización, se evidenció una transición progresiva desde niveles iniciales de reconocimiento táctil hacia un uso funcional del sistema braille, particularmente en la alumna con ceguera total. La producción de palabras y oraciones simples, así como la consolidación de habilidades prebraille en la alumna con discapacidad múltiple, confirman que la sistematicidad metodológica y la mediación pedagógica intencionada son factores determinantes en el avance del aprendizaje. Estos hallazgos permiten sostener que el rezago inicial no estaba vinculado a limitaciones cognitivas, sino a la ausencia de una intervención estructurada y sostenida.

Asimismo, se identificó que la alfabetización en braille impacta de manera directa en el fortalecimiento de la autonomía personal y académica. La posibilidad de identificar materiales, participar en actividades grupales y resolver tareas con menor dependencia del adulto contribuyó al desarrollo de la confianza y la autoestima de las estudiantes. En este sentido, el braille no se limitó a un código de lectoescritura, sino que se constituyó como herramienta de participación plena.

En el plano profesional, la implementación del método BRAITICO actuó como catalizador de un proceso de transformación docente. La planificación sistemática, la

reflexión continua y la formación situada del colectivo escolar favorecieron la construcción de prácticas más accesibles y conscientes de las barreras para el aprendizaje. Este proceso evidenció que la inclusión no depende exclusivamente de recursos materiales, sino de la disposición pedagógica y del compromiso ético del profesorado.

No obstante, también se reconocen límites en el alcance de la intervención. El tiempo de un ciclo escolar resulta insuficiente para consolidar plenamente niveles avanzados de lectoescritura en braille, especialmente en contextos donde coexisten múltiples discapacidades y demandas pedagógicas diversas. Además, la formación inicial docente continúa presentando vacíos en relación con el dominio de sistemas alternativos de comunicación, lo que puede obstaculizar la continuidad de procesos inclusivos si no se garantiza acompañamiento institucional.

A partir de estos hallazgos, se proponen algunas líneas futuras de trabajo. En primer lugar, resulta fundamental dar continuidad a la implementación del método BRAITICO en grados posteriores, asegurando progresión y seguimiento sistemático del aprendizaje. En segundo lugar, se recomienda fortalecer programas de formación docente inicial y continua que incorporen contenidos prácticos sobre accesibilidad, braille y estrategias multisensoriales. Finalmente, se sugiere ampliar investigaciones que analicen el impacto de metodologías específicas en contextos de educación especial, con el fin de generar evidencia que oriente políticas educativas inclusivas.

En conclusión, la experiencia desarrollada demuestra que la alfabetización en braille, cuando se sustenta en fundamentos teóricos sólidos y en una intervención pedagógica estructurada, constituye un eje transformador tanto para el aprendizaje del alumnado como para la identidad profesional docente. Este proceso reafirma que la educación inclusiva no es un ideal abstracto, sino una práctica concreta que se construye día a día mediante decisiones pedagógicas informadas, reflexivas y comprometidas con el derecho a aprender de todas y todos.

REFERENCIAS

Aquino Zúñiga, S., & Medina Morales, L. (2022). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la atención a la diversidad*. Editorial Trillas.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2012). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938)

García-Fogeda Alcaide, M. (2015). *Didáctica del braille y atención educativa al alumnado con discapacidad visual*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). (2018). *Braitico: Método para la alfabetización en braille*. ONCE.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

UNESCO. (2006). *La alfabetización, un factor vital*. UNESCO.

CAPÍTULO 3
Voces de la escuela multigrado: factores estructurales y pedagógicos que inciden en el rezago educativo

§

Lic. Génesis Kristel Arellano Naranjo[1]
Escuela Primaria "Prof. Martín García"

Dr. José Manuel Hernández Franco[2]
Escuela Normal de Educación Primaria "Rosario María Gutiérrez Eskildsen

RESUMEN

Este capítulo aborda el problema del rezago educativo en las escuelas multigrado, dentro de un contexto en el que un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes grados y enfrenta condiciones de recursos limitados y desigualdades sociales. El objetivo principal fue identificar, para posteriormente analizar los factores que influyen en dicho rezago, con el propósito de generar propuestas que fortalezcan la calidad del aprendizaje en estos entornos. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando entrevistas, observación directa y revisión documental para comprender la dinámica escolar.

Los hallazgos muestran que el rezago educativo se relaciona con la falta de materiales didácticos, la sobrecarga laboral del maestro, la escasa capacitación específica para

1 Correo electrónico: genesis_arellano28@hotmail.com.

2 CVU: 366685 ORCID. ID: 0000-0002-7069-7232. Correo electrónico: jmanufranco35@gmail.com.

la enseñanza multigrado, así como con factores externos como la pobreza y el bajo nivel de interés y participación de las familias.

Palabras clave: rezago educativo, escuela multigrado, factores socioeconómicos, formación docente, estrategias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo abordar un tema que durante la última década se ha visto al alza en el país, el rezago educativo, este se presenta con particular intensidad en escuelas multigrado en la que puede estar presente por distintos factores como el desempeño académico, entorno familiar, asistencia escolar, factores socioemocionales y factores externos. En el que se enfrentan múltiples desafíos como la baja participación de los padres de familia que dificultan la enseñanza afectiva y equitativa. Provocando como resultado que los alumnos no logren adquirir los aprendizajes esperados en el tiempo previsto, lo que incrementa el riesgo del abandono escolar y limita su desempeño académico.

Estas condiciones tienden a grabarse en contextos vulnerables como las zonas rurales o marginales donde la cobertura educativa es deficiente y las condiciones escolares no son adecuadas para garantizar un aprendizaje significativo. La falta de infraestructura, materiales didácticos, capacitación docente y apoyo socioemocionales acentúa las desigualdades educativas y perpetúan el rezago, dificultando aún más la posibilidad de su superación personal.

Por ello, este capítulo se orienta al análisis profundo de las principales causas y consecuencias del rezago educativo en el desarrollo académico del alumnado. El objetivo es comprender la magnitud del problema desde una perspectiva integral reconociendo tanto los desafíos que enfrentan los estudiantes como las limitaciones institucionales que obstaculizan la intención eficaz de la problemática.

Este estudio, busca generar un aporte significativo para los docentes, al ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que les permitan identificar señales tempranas de rezago, adaptar sus estrategias pedagógicas y fortalecer su labor desde una mirada más consciente, crítica y empática. Comprender el rezago educativo no solo como un problema individual del alumno, sino como una expresión de condiciones estructurales más amplias, permite a los educadores actuar con mayor pertinencia y sensibilidad frente a la diversidad de necesidades presentes en el aula.

El papel del docente, en este escenario, cobra una relevancia crucial. Más allá de ser un transmisor de conocimientos, el maestro se convierte en un agente clave para la detección, atención y acompañamiento del rezago educativo. Su capacidad para adaptar estrategias pedagógicas, ofrecer apoyo emocional y generar ambientes de aprendizaje inclusivos es determinante para contrarrestar los efectos negativos de esta problemática. Por lo tanto, es indispensable fortalecer la formación docente continua, con énfasis en herramientas didácticas flexibles, enfoques diferenciados y habilidades socioemocionales.

De igual manera, el compromiso y la participación activa de las familias en el proceso educativo son elementos fundamentales para prevenir y atender el rezago escolar. La vinculación entre la escuela y el hogar debe fomentarse desde una perspectiva colaborativa, en la que los padres de familia sean considerados aliados estratégicos en la formación de sus hijos. Fortalecer la comunicación, la corresponsabilidad y el apoyo mutuo entre los actores educativos permite crear entornos más sólidos y propicios para el aprendizaje.

Finalmente, esta investigación pretende ser una contribución significativa al análisis del rezago educativo desde una perspectiva integral, que contemple no solo los aspectos académicos, sino también los emocionales, sociales e institucionales que configuran esta problemática. El abordaje profundo y contextualizado de los factores que lo originan y lo sostienen permitirá avanzar hacia propuestas de mejoras objetivas y favorables.

MARCO CONCEPTUAL

¿Cuáles son los factores que inciden en el rezago educativo en las escuelas multigrado? ¿cómo este afecta a los alumnos, por qué representa un desafío en el sistema educativo? Aquí, se trata de conocer consecuencias y posibles soluciones, debido a que la educación es un factor clave para el desarrollo social y económico de todas las personas (aunque se encuentra delante de cambios bruscos), pero sin embargo una parte de los alumnos enfrenta estas barreras que dificultan su permanencia y éxito escolar.

Muchas veces éstas van de la mano con diversos factores extraescolares como factores familiares, económicos, culturales, socioemocionales etc. Que repercute en la vida de los estudiantes al no alcanzar los niveles de aprendizajes esperados para su edad o grado escolar.

1.1. **La escuela multigrado**

El aula y escuela multigrados son conceptos muy diferentes. Las aulas multigrado se conoce como el espacio educativo en el que convergen conocimientos de estudiantes de diferentes grados, todos bajo la guía de un único profesor; y se denomina escuela multigrado a aquella que cuenta, al menos, con una de estas aulas, pudiendo además interactuar con aulas organizadas por grado, pero siempre manteniendo un solo docente por cada grupo de aula que integra diversos niveles.

De esta manera, Vargas (2010) menciona que el aula multigrado es donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clases y tiene como características que se encuentren en zonas rurales:

- Escuela unitaria: Un maestro atiende a dos o más grados.
- Escuela bidocente: dos maestros atienden a tres o más grados.
- Escuela tridocente: tres maestros atienden a cuatro o más grados (solo pasa en primaria).

Las aulas multigrado surgen para atender a niños en comunidades pequeñas y aisladas, siendo comunes en

contextos rurales. Su enfoque se basa en la individualización, flexibilidad y adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo una pedagogía inclusiva con beneficios educativos, sociales y emocionales. Estas aulas fomentan la interacción entre estudiantes diversos, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales.

1.1. **Rezago educativo**

En México es común utilizar el concepto -rezago educativo- para englobar la cantidad y la proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir los niveles de primaria y secundaria dentro de la edad establecida por cuestiones académicas: la reprobación, la repetición, la extra edad, la inasistencia, el ingreso tardío o las salidas anticipadas, entre otras (Rodríguez, 2013). En el año 2000, 189 países miembros de la ONU establecieron seis Objetivos de Desarrollo del Milenio enfocados en la infancia, incluyendo la meta de garantizar que todos los niños completen la educación primaria para 2015. Sin embargo, factores como la pobreza y el género siguen siendo las principales barreras para el acceso y permanencia en la escuela. El rezago educativo tiene una doble dimensión (Popkewitz, 1998), pues es producto tanto de causas individuales como colectivas. El abandono escolar en un primer momento no responde a una decisión individual. Los cuatro agentes (Estado, familia, escuela sujeto- alumno) contribuyen al origen del rezago educativo de forma similar a lo que ocurre con el fenómeno del "sargazo" causado por los altos contaminantes que se encuentran en el mar, que fertilizan las plantas, las hacen crecer más rápido y producir más biomasa. Estos cuatro agentes producen el interior del sistema ciertas "sustancias" que fertilizan, generan y acumulan el "sargazo educativo" del país (González, 2019)

El abandono escolar no responde a una decisión individual, sino que viene de la mano con diversos factores que pueden ser causantes de esta las barreras que existen para que el alumno pueda obtener los aprendizajes esperados,

algunos de ellos son el estado, escuela, familia o incluso al mismo estudiante.

La Secretaría de Educación Pública emplea el término -rezago educativo- para denotar la falta de acceso a la escuela, la deserción y la no terminación del ciclo obligatorio (primaria y secundaria) y se manifiesta en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, concentrados sobre todo en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti, 2000). El ausentismo de los alumnos y docentes tiene un impacto negativo en el proceso de aprendizaje debido a que se interrumpe la continuidad de los contenidos puesto que la falta de rutina dificulta el compromiso con la escuela.

1.1.1. **Causas del rezago educativo**

El enfoque extraescolar señala que las principales causas del rezago escolar son la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los y las estudiantes. La pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas, la desintegración familiar, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación son identificados como factores del contexto familiar que pueden desencadenar el rezago educativo. Parafraseando a Saraví (2015, p. 29) el atraso educativo no existe fuera de la experiencia vivida por el alumno, y sólo es construido como categoría colectiva histórica o analíticamente. No se trata de una experiencia cualquiera, sino de una experiencia cuya especificidad consiste en estar asociada a la condición de atraso, es decir, a las condiciones educativas de existencia derivadas de la inserción de los alumnos en la estructura socio-educativa.

1.1.1. **Deficiencias en el sistema educativo**

A pesar que el país ha hecho inversiones a la educación todavía hay deficiencias en la enseñanza y entre ellas la que se destaca más es la infraestructura de las escuelas.

a) Problemas de cobertura: en nuestro país existen diversas complicaciones en cuanto al cumplimiento de los recursos solicitados para mejorar la educación incluso en lugares marginados, tal es el caso que ocurrió en Guerreo en una zona rural aislada del estado en el cual se le solicitaba a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) el apoyo para prestar los servicios de preescolar que por su parte decían que no contaban con los recursos necesarios.

a) Problemas de calidad: la calidad del sistema educativo en nuestro país ya no se supone a partir de estadísticas de reprobación y deserción, sino que en la actualidad se observa con evidencias que es algo totalmente incuestionable, haciendo referencia al desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas, las evidencias de estas pruebas demuestran que los estudiantes mexicanos tienen poco dominio en las áreas de conocimiento de ciencias, matemáticas y español.

b) Problemas de gestión: uno de los principales problemas que fue identificada a fines de la década de los ochenta es la gestión y los cambios radicales sobre la concepción de la administración, contabilidad y el control de los recursos de las escuelas para centrarse en la administración de lo educativo.

METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque interpretativo el objeto de investigación es la acción humana pues se busca interpretar la subjetividad de las acciones de los actores o protagonistas de dicha investigación, poniendo como énfasis la perspectiva que tiene durante las interacciones en casos particulares. Para la recaudación de información este enfoque hace uso de estrategias como la entrevista a profundidad, la observación participante y el análisis documental.

Diseño

Para la realización de la presente investigación se hará uso del paradigma cualitativo, debido a que un planteamiento

deductivo, este busca los hechos o causas de los fenómenos mediante una medición controlada y penetrante, tiene un objetivo orientado a un resultado, este suele mantenerse al margen o teniendo una perspectiva desde fuera de los datos recabados convirtiéndolos en generalizables, sólidos y confiables.

Participantes

La muestra participante estuvo constituida por 19 alumnos del 1° y 2° grado (fase 3) del cual cuatro de ellos representaron la muestra de investigación, de la escuela Martín García en el turno matutino, ubicada en la R/A Huapacal 2da sección, en el municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco.

Instrumentos

• Guión de observación: este método permitirá centrarnos en el objeto de estudio para recopilar información de la realidad y hechos del salón de clases.

• Guión de entrevista: la entrevista a los alumnos tiene como finalidad permitir tener una conversación natural la cual se enfoca en cubrir los factores que inciden en su rezago educativo y de qué manera afecta a los alumnos.

Procedimiento

Para la implementación del instrumento de investigación se utilizó una entrevista que se implementó a los alumnos y a la docente titular en un tiempo considerable de 2 horas para que se pueda realizar la entrevista de manera fluida en las que se pueda recopilar información valiosa para la investigación.

Consideraciones éticas

El uso pedagógico de los resultados debe traducirse en estrategias concretas que apoyen la formación docente, fomenten la innovación didáctica y contribuyan a reducir las brechas de aprendizaje. De esta manera, las consideraciones éticas no solo protegen a los participantes, sino que también consolidan el compromiso del libro con la equidad y la justicia educativa.

Resultados

Categoría 1: desempeño académico

Las respuestas a esta categoría son un tanto similares en cuestión a los cuatro alumnos entrevistados, debido a que su principal dificultad es leer y escribir. Por lo tanto, afecta su desarrollo personal tanto fuera como dentro de la escuela, al igual que los alumnos al momento de realizar las actividades se encuentran algo confundidos y de manera frecuente no entiendes las indicaciones que se les da, el primer alumno comenta que cuando no entiende una actividad cuestiona a su papá, no pregunta de manera directa a la docente titular del grupo.

Categoría 2: entorno familiar

El alumno uno expresa que su papá es el que lo ayuda con sus tareas puesto que su titular no sabe leer explicando que no pudo concluir sus estudios de primaria debido a problemas personales.

El alumno dos menciona que igualmente su papá es quien la ayuda con sus tareas, a pesar que ambos concluyeron sus estudios de nivel primaria, esto debido a que su mamá trabaja realizando uñas y se ocupa todo el día, al igual que se encarga con labores del hogar reduciendo su tiempo para apoyar con las tareas.

El alumno tres manifiesta que no recibe apoyo de ambos padres para hacer las actividades en casa, su madre no finalizó la primaria y su padre si pudo concluirla, cuando el alumno termina su tarea en ocasiones su padre es quien le revisa sus actividades, de igual forma expresa que ella no le cuenta nada a sus padres.

Categoría 3: ausentismo escolar

En ocasiones los alumnos se ven afectados en su proceso educativo debido a que las inasistencias por trabajo suelen ser algo comunes en escuelas multigrado lo que dificulta seguir el ritmo del grupo, esto llevando de la mano que la limitación de recursos puede convertirse en una

barrera para su permanencia regular en el sistema educativo, inicialmente un alumno lo menciona.

"No, a veces no quieren que venga porque no tienen dinero para comprarme el agua y comida para traer a la escuela, y a veces salgo a acompañar a trabajar a mi hermano porque a veces tiene hambre o va al baño y yo me quedo ahí, si he faltado la otra semana porque casi no había venta y no tenían dinero." (Alumno 1)

Categoría 4: factores socioemocionales

En esta categoría las respuestas son similares, ya que todos los alumnos expresan que si les gusta y prefieren asistir a la escuela que hacer otra cosa, al igual que realizar sus tareas aunque se menciona que ocasiones les da flojera realizarlas; el alumno uno menciona que le gusta asistir a la escuela pero también le gusta trabajar debido a que sabe que con eso podrán tener un mayor ingreso económico, un punto importante a recalcar es que al alumno se le dificulta descansar, tal como lo menciona

"Solo que no puedo dormir temprano por eso vengo tarde, me duermo como a las tres de la mañana y me levantan a las doce, cuando no vengo a la escuela me levantan a trabajar, pero cuando vengo a la escuela me levantan a las doce…" (Alumno 1)

Categoría 5: factores externos al entorno escolar

Dos de los alumnos coinciden en sus respuestas expresando que en ocasiones faltan por ayudar a sus familias ya sea trabajando tal como lo mencionan algunos alumnos

"A veces falto porque voy a trabajar, trabajo vendiendo dulces, me levanto a las 5 y llego en la noche y me cuesta mucho dormir, y también me mandan a hacer limpieza y me toca barrer…" (Alumno 3)

Al igual que son alumnos que no solo trabajan sino que también apoyan en los labores del hogar, como limpiar la casa o a lo que se les mande, lo que puede provocar can-

sancio y falta de concentración, causando así un menor rendimiento académico, contando con menos tiempo para estudiar, hacer tarea, siendo negativamente afectado su desempeño, puesto que es algo que exige mucho esfuerzo para una persona menor de edad, que va de la mano con su poca capacidad de atención y aprendizaje mencionado con anterioridad. No tan solo eso, sino que los estudiantes también suelen faltar por problemas de salud.

Dimensión 1: factores económicos y familiares

La familia es fundamental para el aprendizaje de los alumnos, si los padres no se interesan para que estudiante aprenda entonces el alumno nunca va aprender, y una forma en la que los padres demuestran el interés por la educación de los niños es por la asistencia del alumno, el estudiante no tiene la culpa por no asistir a la escuela si no es culpa de los padres, pero también existen diversas razones por las cuales los padres no mandan a los niños a la escuela, la principal es porque en ocasiones los padres no tienen quien les lleve y les regrese a los niños, debido a que la escuela está ubicada en un lugar céntrico, provocando que los alumnos falten semanas e incluso el mes, de este modo los padres no contribuyen a la educación de los alumnos. Tal como menciona la docente.

Categoría 6: relaciones interpersonales del alumnado

En esta categoría solo dos alumnos mencionan que se sienten en confianza de preguntarle a la docente titular si tiene alguna duda en clase, el alumno 2 expresa que al iniciar las clases le tenía miedo a la docente lo cual no tenía la confianza de acercarse a ella aunque tuviera una duda pero que con el paso del tiempo pudo tener confianza; el alumno 4 menciona que a veces tiene una buena y a veces una mala relación, tal como lo menciona Rogers (1969), desde un enfoque humanista, señala que una relación empática, genuina y de aceptación incondicional entre maestro y el

alumno fomenta un ambiente positivo donde el estudiante se siente valorado y motivado para aprender.

Los alumnos expresan que tienen una buena relación con sus compañeros, y solo en ocasiones se han sentido excluidos por otros compañeros, pero tal como lo observado todos los alumnos tienen una buena relación y buen compañerismo; el alumno 1 y el alumno 4 mencionan que en ocasiones al ser niños de edad más avanzada si han sentido algo intimidados por no aprender rápido.

Dimensión 2: desempeño académico

La docente titular del grupo hace mucho énfasis en el impacto que tiene en los alumnos la asistencia, debido a que si el estudiante no llega a la escuela de manera regular no va adquiriendo los conocimientos como la lectura y la escritura, y si no cuenta con estos conocimientos previos entonces se le dificultará adquirir otros, esto debido al poco interés que tienen por adquirir conocimientos, a pesar de que ella trabaja en el aula diferentes métodos de lectura.

Si el educando no refuerza esos conocimientos en casa o en su vida diaria, no se verán los resultados de este aprendizaje, pero esto no solo se debe al poco interés de los estudiantes si no también el de los padres que no le dan la importancia a leer un libro, una revista educativa, debido a que prefieren que se entretengan con el celular o al televisión en vez de ponerlos a leer algo interesante, esto debido a la falta de compromiso de los padres, la inasistencia, la falta de apoyo que tienen en casa para realizar sus actividades, lo cual provoca que haya un rezago educativo.

DISCUSIÓN

Tal como resaltó Vygotsky (1978) que los adultos cercanos (como los padres) actúan como mediadores del aprendizaje, guiando a los niños dentro de su zona de desarrollo próximo. La participación de los padres potencia el desarrollo cognitivo y emocional. La docente resalta que:

> *El contexto familiar es el primer espacio fundamental que el niño debe de tener, una cuales son las normas de crianza que la familia le da al niño, las responsabilidades, la atención, o el interés que le ponen al niño para que cumpla con sus tareas para que realice las actividades que uno les marca.* (Docente titular)

En lo que respecta a las relaciones interpersonales y ciertos alumnos muestran ser empáticos y solidarios con sus otros compañeros, apoyándolos si observan que su compañero demuestra dificultad para realizar alguna actividad, al igual que comparten de manera constante sus útiles si alguno de ellos no tiene pero en el momento lo requiere, a pesar de tener edades diferentes los alumnos más grandes procuran mucho de los alumnos más pequeños apoyándolos si tienen alguna duda e incluso los alumnos más pequeños se acercan con confianza de resolver sus dudas. Según Vygotsky (1978):

> *El aprendizaje se construye a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales. En este sentido, los materiales escolares (como libros, cuadernos, lápices, etc.) funcionan como instrumentos mediadores del aprendizaje, ya que permiten al estudiante participar activamente en las actividades escolares y construir conocimiento de forma significativa.* (p.89)

Como tercer punto las dificultades de aprendizajes observadas, en el aula hay varios alumnos con discapacidades diagnosticadas y alumnos con rezago educativo que muestran complicaciones en la lectura, escritura y obstáculos con los números, al tener estas dificultades los alumnos tardan en comprender lo que se va a realizar en la actividad.

Mencionado lo anterior, el factor que más incide en el rezago educativo de estos alumnos, es la inasistencia y el abandono temporal de sus estudios, que van de la mano con el trabajo infantil y factores económicos. Durante el periodo de las prácticas profesionales, tuve muy poca oportunidad de acercarme a estos estudiantes porque su

inasistencia era muy frecuente y duradera, y los avances en cuanto a su aprendizaje eran mínimos, ya que, al intentar integrarse de nuevo en el aula, se les dificultaba por cuestiones de ese atraso en la lectura, escritura y su desvinculación los temas que se abordan en clase.

Los aportes de la investigación se centran en ofrecer herramientas prácticas para la formación docente: estrategias de innovación didáctica, propuestas de gestión comunitaria y reflexiones éticas que fortalecen la sensibilidad hacia los contextos rurales. Estos aportes enriquecen tanto la práctica profesional como los programas de formación inicial y continua.

La participación y el compromiso de los padres o tutores es un factor clave en el desarrollo escolar del estudiante. Cuando los padres no supervisan la asistencia o no apoyan las tareas escolares, los hijos suelen presentar mayores niveles de inasistencia, bajo rendimiento y desinterés. Esta falta de involucramiento no es por desinterés deliberado, sino por falta de tiempo como trabajos informales o extensas jornadas laborales, y muchos de los padres de familia tienen un bajo nivel educativo o desconocimiento de cómo apoyar a sus hijos.

El contexto de vulnerabilidad en el que viven estos alumnos, estos padres ven a la escuela como una carga secundaria frente a las necesidades económicas más urgentes, lo que lleva a que los niños falten por trabajar, cuidar a otros o hacer tareas domésticas. Esta desconexión entre familia y escuela fortalece el rezago y dificulta el proceso de aprendizaje.

Además, en escuelas multigrado donde el docente ya enfrenta el reto de atender varios grados en un mismo grupo, el regreso de alumnos con vacíos de aprendizaje representa un desafío adicional, en ocasiones estos alumnos no pueden recibir una atención personalizada debido a la falta de tiempo.

Este abandono temporal también afecta el aspecto emocional del estudiante. La desconexión con su grupo de compañeros, y el sentimiento de “atraso” y esa presión

por recuperar lo aprendido afecta su actitud hacia la escuela que los aleja cada vez más de las posibilidades del éxito escolar.

Aunado a lo anterior, es importante considerar que el entorno comunitario también influye significativamente en el rezago educativo. La falta de acceso a servicios básicos, condiciones de vida precarias y ambientes familiares inestables dificultan la concentración y el rendimiento académico de los alumnos. Estos factores no sólo afectan el aspecto físico del estudiante, sino también su estabilidad emocional, lo que repercute directamente en su proceso de aprendizaje.

Además, existen factores externos en el hogar, que en muchas ocasiones forma parte del contexto de estos alumnos, genera un estado de alerta constante que impide que puedan enfocarse en sus estudios. Cuando el entorno cotidiano representa una amenaza o una fuente de estrés constante, los estudiantes priorizan su supervivencia emocional sobre su desarrollo académico. Este tipo de realidades exige una mirada más empática e integral por parte del sistema educativo.

APOSTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

El estudio sobre el rezago educativo en las escuelas multigrado ofrece aportes significativos para la formación docente, ya que permite reflexionar sobre las prácticas profesionales y los retos que enfrentan los maestros en contextos de alta complejidad. La investigación contribuye a que los docentes reconozcan la importancia de diseñar estrategias diferenciadas y flexibles, capaces de atender simultáneamente a estudiantes de distintos grados y niveles de aprendizaje. Al identificar los factores que generan rezago —como la falta de materiales, la sobrecarga laboral y las condiciones socioeconómicas adversas— se promueve una práctica más consciente, equitativa y centrada en el estudiante. Además, se impulsa la innovación didáctica mediante el

uso de recursos locales, la integración de proyectos comunitarios y la valoración de la diversidad cultural como elemento pedagógico

El trabajo ofrece insumos valiosos para las instituciones formadoras de docentes, al señalar la necesidad de incluir en sus planes de estudio contenidos específicos sobre la enseñanza en aulas multigrado. Esto implica preparar a los futuros maestros para enfrentar escenarios de desigualdad educativa, desarrollar competencias en gestión de grupos heterogéneos y fortalecer su capacidad de adaptación. Asimismo, la tesis aporta un marco de reflexión ética y social que ayuda a las escuelas normales a formar profesionales sensibles a las realidades rurales y marginadas, con un compromiso claro hacia la equidad y la justicia educativa.

En relación con el Plan de Estudios 2022 para la educación básica, los hallazgos de la investigación refuerzan la pertinencia de un enfoque centrado en la inclusión, la equidad y la formación integral. La identificación de los factores que inciden en el rezago educativo permite vincular la práctica docente con los ejes del plan, especialmente en lo que respecta a la atención a la diversidad, la contextualización curricular y la participación comunitaria. De este modo, la tesis se convierte en un recurso que orienta la implementación del Plan 2022 en escenarios multigrado, ofreciendo estrategias concretas para reducir brechas de aprendizaje y garantizar que ningún estudiante quede excluido del derecho a una educación de calidad.

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo era conocer cuáles son los factores que afectan de manera directa a los alumnos que se encuentran con un alto índice de rezago educativo, yendo más allá de un problema de no contar con docentes capacitados o limitaciones de la escuela, en el que se tomó en carencias económicas, poca atención familiar y las responsabilidades en casa.

El rezago educativo en escuelas multigrado ubicada en una zona urbana es una problemática multifactorial que refleja las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo, en la que se ve agravada por condiciones sociales críticas, como el trabajo infantil, la inasistencia recurrente de los estudiantes y la poca participación de los padres en la educación de sus hijos, factores que inciden directamente en su permanencia y aprovechamiento escolar.

También se observa una falta de estrategias específicas para la reincorporación escolar. Los alumnos que regresan después de una prolongada ausencia no cuentan con programas de nivelación ni apoyo emocional que les permita adaptarse nuevamente al ritmo escolar. Esta carencia provoca que muchos desistan de continuar sus estudios al sentirse rezagados, invisibles o poco comprendidos dentro del aula.

Por otro lado, la formación docente debe incluir herramientas para trabajar con niños en situación de vulnerabilidad y con rezago educativo significativo. Si bien la vocación y el compromiso de los maestros es fundamental, también es indispensable que cuenten con capacitación especializada que les permita abordar los desafíos sociales, emocionales y cognitivos que presentan estos estudiantes. De lo contrario, su labor se ve limitada y su impacto se reduce.

REFERENCIAS

González, J. M. (2019). *El rezago educativo. Un problema de construcción social.* Revista de artes, humanidades y ciencias sociales A&H, 48.

Mendoza, J., (2020). *El rezago educativo. Un problema de construcción social.* Revista A&H (11). 4 4 - 5 7.

Popkewitz, Th. (1998*). La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Rodríguez, R. (2013). *Analfabetismo y rezago educativo. Seminario de Educación Superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.

https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1728

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Relaciones Internacionales.

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan?* Secretaría de Estado de Educación.

Zozaya, M. H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO 4
Significados y experiencias en la construcción de la identidad investigadora de estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo": Un estudio fenomenológico

§

Mtro. Blas Alberto Gómez Heredia
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Mtro. Javier Sáenz Gutiérrez
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Dr. Juan Eduardo Nájera Castillo
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

RESUMEN

Esta investigación fenomenológica comprendió los significados y experiencias en la construcción de la identidad investigadora de estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" que concluyeron el curso de metodología. Participaron 10 estudiantes mediante entrevistas a profundidad y narrativas escritas. Los hallazgos revelan que los estudiantes significan la investigación desde una visión instrumental (procedimental) predominante y, en menor medida, desde una visión disposicional (curiosidad intelectual). Las experiencias que acercan a la investigación son el acompañamiento cercano, el trabajo con problemas reales y el reconocimiento externo; las que distancian son el exceso de teoría, el lenguaje técnico excluyente y la evaluación burocrática. El docente formador emerge como figura central. Se identificaron tres perfiles en la evolución de la autopercepción: investigador incipiente (3), que integra la investigación a su identidad; investigador dubitativo (5), con autopercepción frágil; e investigador distante (2), sin

apropiación significativa. Se concluye que la identidad investigadora se construye en relación y situación, no como resultado automático de la instrucción formal, lo que implica repensar la formación investigativa en las normales.

Palabras clave: Identidad investigadora, Formación inicial docente, Fenomenología, Experiencias formativas, Escuela Normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contextualización

En el marco de las transformaciones educativas globales, la formación de docentes investigadores es una prioridad. La UNESCO (2024) enfatiza que los docentes deben desarrollar "capacidades para la indagación sistemática y la reflexión crítica", en línea con el ODS 4 que demanda educación de calidad.

En Latinoamérica, Mármol Castillo, Conde Lorenzo y Yaguana Herrera (2024) afirman que "las competencias investigativas son fundamentales en la formación del docente investigador". No obstante, su estudio revela deficiencias: el 70% tiene dificultades para identificar problemas de investigación, el 81% carece de conocimientos estadísticos y el 94% no usa bases de datos especializadas.

En México, Chacón Chuil, Rodríguez Torres y Gómez-Jiménez (2024) analizaron los planes de estudio (2012, 2018 y 2022) y concluyeron que, aunque "contemplan en su perfil de egreso una competencia o saber sobre la investigación... a pesar de los avances quedan muchos desafíos". El marco normativo actual (*Acuerdo 16/08/22*) y la Nueva Escuela Mexicana conciben al docente como un profesional capaz de "investigar, innovar y transformar su práctica educativa". Sin embargo, persisten tensiones en su implementación. Aguilera y Lozano (2022) señalan que "los esfuerzos por consolidar una cultura de investigación enfrentan obstáculos estructurales, curriculares y actitudinales", mientras Edel, Ferra y de Vries (2018) ya advertían sobre la desarticulación entre políticas y dinámicas reales.

En la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", los cursos de metodología (quinto y sexto semestres) son el principal espacio para estas habilidades. No obstante, los estudiantes adquieren un conocimiento básico pero persiste una autopercepción de baja capacidad y dificultad para integrar la investigación en su identidad profesional. Este fenómeno se explica porque, como señalan Mendioroz, Napal y Peñalva (2022), "existe una brecha entre el saber declarativo y el saber aplicado", por lo que la formación no debe limitarse a contenidos, sino abordar "la dimensión identitaria y actitudinal".

Finalmente, se identifica una brecha de conocimiento sobre los procesos subjetivos que configuran la identidad investigadora en los normalistas, preguntándose cómo vivencian el tránsito hacia esa identidad, qué significados le atribuyen a la investigación y qué experiencias resultan cruciales. Este estudio busca contribuir desde un enfoque fenomenológico.

Formulación del problema

Para abordar esta brecha de conocimiento desde una perspectiva fenomenológica, se plantea la siguiente pregunta central:

¿Cuáles son los significados y experiencias que subyacen a la construcción de la identidad investigadora en los estudiantes de la Escuela Normal Experimental «Miguel Hidalgo» que han concluido el curso de metodología de la investigación?

Preguntas Específicas

1. Sobre los significados atribuidos: ¿Qué significado otorgan los estudiantes al "ser investigador educativo" y cómo relacionan esta noción con su futura práctica docente?

2. Sobre las experiencias formativas significativas: ¿Qué experiencias curriculares (dentro del curso de metodología) y extracurriculares (tutorías, eventos académicos, acercamiento a la práctica) han marcado su proceso de acercamiento o distanciamiento de la investigación?

3. Sobre la evolución de la autopercepción: ¿Cómo describen los estudiantes su propia trayectoria desde el inicio del curso hasta su conclusión, en términos de confianza,

motivación y sentido de pertenencia a una comunidad de práctica investigadora?

4. Sobre los facilitadores y obstaculizadores: ¿Qué elementos identifican los estudiantes como aquellos que han facilitado o dificultado la internalización de una identidad investigadora?

Objetivo general

Comprender los significados y experiencias que subyacen a la construcción de la identidad investigadora en los estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" que han concluido el curso de metodología de la investigación, a fin de interpretar los procesos subjetivos que configuran su autopercepción como investigadores educativos en formación.

Objetivos específicos

- Develar los significados que los estudiantes atribuyen a la noción de "ser investigador educativo" y la forma en que vinculan dicha noción con su futura práctica profesional.
- Interpretar las experiencias formativas curriculares y extracurriculares que los estudiantes identifican como significativas en su proceso de acercamiento o distanciamiento de la investigación educativa.
- Describir la trayectoria experiencial de los estudiantes en términos de evolución de su autopercepción como investigadores, desde el inicio hasta la conclusión del curso de metodología de la investigación.

Justificación

Si bien existe una producción creciente de estudios sobre capacidades investigativas en educación superior, la mayoría de ellos se han centrado en dimensiones observables y medibles. Chacón Chuil, Rodríguez Torres y Gómez-Jiménez (2024) analizaron los planes de estudio mexicanos para la formación de maestros y concluyeron que, aunque "contemplan en su perfil de egreso una competencia o saber sobre la investigación", persisten "muchos desafíos en la formación inicial docente en México". Sin embargo, estos

autores trabajan con análisis documental y evaluaciones curriculares, no con la experiencia vivida por los estudiantes.

Por su parte, Mármol Castillo, Conde Lorenzo y Yaguana Herrera (2024) documentaron que el 70% de los futuros docentes manifiesta dificultades para identificar problemas de investigación y el 94% admite no utilizar bases de datos especializadas. Estos datos son valiosos, pero revelan qué dificultades tienen, no cómo las viven ni qué significados construyen a partir de ellas.

Gamboa Risco (2024) identificó factores asociados a las competencias investigativas en docentes de educación básica, como "el género del docente, la formación continua y el tiempo de servicio". Nuevamente, se trata de factores externos y correlacionales que no explican la experiencia subjetiva de los sujetos.

La investigación educativa contemporánea ha reconocido la centralidad de la identidad profesional en la formación docente. Como señalan Lache-Rodríguez, Cedeño-Pérez y Valderrama-Alarcón (2019), "los procesos de investigación se constituyen en bastiones fundamentales que conectan los saberes de los maestros en formación con las problemáticas del entorno". Estos autores encontraron que, aunque la investigación es parte esencial en el proceso formativo, existen "falencias en la visibilización del conocimiento que producen" los normalistas.

Sin embargo, la identidad investigadora como dimensión específica de la identidad profesional docente ha sido escasamente explorada. ¿Cómo se construye? ¿Qué experiencias la facilitan? ¿Qué experiencias la obstaculizan? ¿Qué significa para un normalista "sentirse investigador"? Estas preguntas permanecen abiertas en la agenda académica.

La calidad de la educación básica en México está indisolublemente ligada a la calidad de la formación que reciben sus docentes. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe al docente como un profesional crítico e investigador, capaz de problematizar su realidad y generar conocimiento situado para transformarla. Sin embargo, como advierten Edel, Ferra y de Vries (2018), existe una

desarticulación entre las políticas de profesionalización docente y las dinámicas reales de las normales, lo que incide directamente en la manera en que los estudiantes perciben y valoran la investigación.

Comprender cómo construyen los estudiantes su identidad investigadora permitirá:

- **Ajustar los procesos formativos** para que respondan no solo a las exigencias curriculares, sino también a las necesidades subjetivas y experienciales de los normalistas.
- **Diseñar estrategias pedagógicas** más pertinentes y sensibles a las trayectorias individuales de los estudiantes.
- **Fortalecer la vinculación** entre la formación inicial y las demandas reales de las escuelas de educación básica.

MARCO TEÓRICO

Formación Investigativa y Competencias en Educación Superior

La formación investigativa en educación superior busca desarrollar capacidades para problematizar la realidad educativa y transformar prácticas profesionales, trascendiendo la mera adquisición de técnicas hacia la construcción de disposiciones intelectuales y actitudinales. Mármol Castillo, Conde Lorenzo y Yaguana Herrera (2024) sostienen que "las competencias investigativas son fundamentales en la formación del docente investigador como eje transversal de su quehacer laboral". Su estudio revela que el 70% de futuros docentes tiene dificultades para identificar problemas de investigación, el 81% carece de conocimientos estadísticos y el 94% no usa bases de datos especializadas.

En México, Chacón Chuil, Rodríguez Torres y Gómez-Jiménez (2024) analizaron los planes de estudio (2012, 2018 y 2022) y concluyeron que, aunque "contemplan en su perfil de egreso una competencia o saber sobre la investigación... a pesar de los avances quedan muchos desafíos". El desarrollo de habilidades investigativas se aborda de manera desigual entre planes, generando experiencias formativas dispares.

Mendioroz, Napal y Peñalva (2022) encontraron que "existe una brecha entre el saber declarativo y el saber apli-

cado, así como entre la autopercepción de competencia y el desempeño real", por lo que la formación debe abordar la dimensión identitaria y actitudinal, no solo contenidos metodológicos. Gamboa Risco (2024) identificó factores como "el género del docente, la formación continua y el tiempo de servicio" asociados a competencias investigativas, aunque estos no explican la experiencia subjetiva. Mármol Castillo y colegas (2024) proponen que "un sistema de actividades armónicamente estructurado... conllevará a la consolidación de las mencionadas competencias", aunque estas propuestas suelen centrarse en lo curricular, dejando de lado la experiencia vivida por los estudiantes.

Identidad Profesional e Identidad Investigadora

La identidad investigadora es el proceso mediante el cual el futuro docente se reconoce como sujeto capaz de producir conocimiento. Lache-Rodríguez, Cedeño-Pérez y Valderrama-Alarcón (2019) afirman que "los procesos de investigación se constituyen en bastiones fundamentales que conectan los saberes de los maestros en formación con las problemáticas del entorno", aunque existen "falencias en la visibilización del conocimiento que producen" los normalistas.

Esta construcción implica un proceso de socialización en una comunidad de práctica (Wenger, 2001), donde se internalizan valores y formas de actuar propias de quienes producen conocimiento. Sin embargo, Edel, Ferra y de Vries (2018) advierten sobre la desarticulación entre políticas de profesionalización y dinámicas reales de las normales, generando experiencias que pueden generar distancia hacia la investigación. Díaz de Salas (2020) aborda esto desde una "mirada fenomenológica desde las competencias investigativas", sugiriendo aproximaciones que capturen la subjetividad.

Fenomenología como Enfoque

Este estudio se inscribe en el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Fuster Guillen (2019) señala que busca "la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas", dimensiones subjetivas "difícilmente accesibles por otros métodos". González Pérez (2022) sostiene

que este enfoque "promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas", y "rehúye de la posibilidad de objetivar el conocimiento emergente de los fenómenos educativos... reconociendo a los sujetos personas cuya subjetividad es valorada".

Finol de Franco y Acosta Faneite (2025) confirman que "la fenomenología hermenéutica se consolida como un enfoque predominante y pertinente en la investigación educativa cualitativa, al permitir comprender la complejidad de la experiencia vivida". Iriarte-Pupo (2020) aborda la "fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa: El formador de formadores: de la imposición a la transformación", planteando que este enfoque permite superar visiones instrumentales para situar la formación en el terreno de la transformación subjetiva, fundamental para comprender cómo los estudiantes construyen su identidad investigadora.

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación

El estudio se inscribió en el enfoque cualitativo, que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los actores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Dentro de este, se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico (Fuster Guillen, 2019), que permite acceder a los significados y experiencias de los estudiantes en su construcción de identidad investigadora.

Diseño

Correspondió a un estudio fenomenológico empírico (González Pérez, 2022), realizado en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" con estudiantes que concluyeron el curso de metodología de la investigación.

Participantes

Se utilizó muestreo intencional por conveniencia. Criterios de inclusión: ser estudiante activo, haber aproba-

do metodología, disposición a participar y disponibilidad para dos entrevistas. Se trabajó con 10 participantes, alcanzando saturación teórica.

Técnicas e Instrumentos

- Entrevista fenomenológica a profundidad (Finol de Franco & Acosta Faneite, 2025): guion semiestructurado con preguntas abiertas sobre significados y experiencias en investigación.
- Narrativas experienciales: relatos escritos sobre trayectoria formativa en investigación.

Procedimiento

Fase 1: Revisión teórica, validación del guion por expertos y autorización institucional.

Fase 2: Selección de participantes, consentimiento informado, entrevistas (60-90 min, audiograbadas) y recolección de narrativas.

Fase 3: Análisis fenomenológico (Fuster Guillen, 2019): reducción, identificación de unidades de significado, construcción de categorías emergentes, síntesis e interpretación. Apoyo con IA para organización de datos.

Fase 4: Triangulación de datos, validación con participantes (member checking) y redacción del informe final.

Criterios Éticos

Consentimiento informado, confidencialidad y anonimato, devolución de resultados.

RESULTADOS

A partir del análisis fenomenológico de las entrevistas a profundidad y las narrativas escritas proporcionadas por los 10 participantes, emergieron un conjunto de categorías y subcategorías que permiten comprender los significados y experiencias en la construcción de la identidad investigadora. Los resultados se presentan organizados en tres grandes ejes, correspondientes a los objetivos específicos de la investigación.

Significados atribuidos a la investigación y al "ser investigador educativo"

El primer objetivo específico buscó develar los significados que los estudiantes atribuyen a la noción de "ser investigador educativo" y la forma en que vinculan dicha noción con su futura práctica profesional. Del análisis emergieron dos categorías principales: **la investigación como herramienta técnica** y **la investigación como disposición intelectual**.

La investigación como herramienta técnica

La mayoría de los participantes (8 de 10) tendió a significar la investigación educativa como un conjunto de procedimientos y técnicas que deben aplicarse para cumplir con requisitos académicos. Esta concepción instrumental se manifestó en expresiones que vinculaban la investigación con la elaboración de trabajos escolares, la búsqueda de información en internet y el cumplimiento de las tareas asignadas en el curso de metodología.

> *"Para mí, la investigación era como hacer las tareas que nos dejaban, buscar en Google, copiar y pegar, pero ya en el curso me di cuenta que no, que tiene sus pasos, su método, pero igual lo sigo viendo como algo que tengo que hacer para pasar la materia."* (E3, entrevista)
>
> *"Ser investigador... pues es la persona que sabe hacer todo el proceso, que conoce la metodología, que sabe poner las referencias bien, que no le da miedo el APA. Pero yo sigo batallando con eso."* (E7, entrevista)

Esta categoría se caracterizó por un énfasis en los aspectos procedimentales (normas APA, estructura del protocolo, tipos de investigación) por encima de los aspectos epistémicos o transformadores de la investigación.

La investigación como disposición intelectual

Un grupo más reducido de participantes (3 de 10) manifestó un significado más profundo, vinculando la investigación con una actitud o disposición hacia el conocimiento y la curiosidad por comprender la realidad educativa. Estos estudiantes lograron trascender la visión

instrumental y comenzaron a apropiarse de la investigación como parte de su identidad profesional incipiente.

> *"Investigador es el que no se conforma con lo que ya sabe, el que siempre está preguntándose por qué pasan las cosas en el salón. Yo creo que eso debería ser un maestro, alguien que investiga su propia práctica."* (E2, entrevista)
>
> *"Antes pensaba que investigar era de científicos, de gente muy inteligente. Ahora creo que todos podemos investigar, que es como una forma de ser maestro, de no repetir siempre lo mismo."* (E5, narrativa escrita)

Esta categoría se caracterizó por la presencia de verbos vinculados a la actitud (preguntarse, cuestionar, no conformarse) y por una conexión explícita con la práctica docente futura.

Experiencias formativas significativas en la construcción de la identidad investigadora

El segundo objetivo específico buscó interpretar las experiencias formativas curriculares y extracurriculares que los estudiantes identificaron como significativas en su proceso de acercamiento o distanciamiento de la investigación educativa. Del análisis emergieron tres categorías: experiencias de acercamiento, experiencias de distanciamiento y el papel del docente formador.

Experiencias de acercamiento

Los participantes identificaron diversas experiencias que facilitaron su acercamiento a la investigación y contribuyeron positivamente a la construcción de su identidad investigadora. Entre ellas destacaron:

El acompañamiento cercano del docente: Los estudiantes valoraron especialmente a aquellos formadores que mostraron disposición para resolver dudas, que compartieron sus propias experiencias como investigadores y que generaron un clima de confianza en el aula.

> *"La maestra nos contaba cómo hizo su tesis de maestría, los problemas que tuvo, cómo le hizo para publicar. Eso me hizo pensar que sí se puede, que no es solo para genios."* (E1, entrevista)

El trabajo con problemas reales: Las actividades que vincularon la investigación con situaciones concretas de las escuelas de práctica resultaron particularmente significativas.

> *"Cuando tuvimos que ir a la primaria a observar y luego plantear un problema de investigación de lo que vimos, ahí sentí que tenía sentido. No era solo un trabajo para entregar."* (E4, entrevista)

El reconocimiento externo: Algunos participantes mencionaron que presentar avances de investigación en eventos académicos (foros estudiantiles, semanas de la ciencia) y recibir retroalimentación positiva fortaleció su autopercepción como investigadores.

Experiencias de distanciamiento

Paralelamente, los participantes identificaron experiencias que obstaculizaron su proceso de construcción identitaria y generaron distancia respecto a la investigación:

Enfoque excesivamente teórico: La mayoría de los estudiantes (9 de 10) señalaron que el curso de metodología se centró demasiado en la teoría, con pocas oportunidades para aplicar los conocimientos.

> *"Era mucha teoría, muchos autores, muchos tipos de investigación, pero nunca hicimos una investigación de verdad. Aprendimos a llenar el protocolo, pero no a investigar."* (E8, entrevista)

Lenguaje excesivamente técnico: Algunos participantes manifestaron sentirse abrumados por la terminología especializada, lo que generó inseguridad y una percepción de que la investigación «no era para ellos».

> *"El maestro usaba palabras muy difíciles, epistemología, hermenéutica, paradigma... yo me sentía perdida, como que no entendía nada. Al final, investigar se me hizo algo muy complicado."* (E6, entrevista)

Evaluación centrada en productos formales: la presión por cumplir con formatos y fechas de entrega, sin una retroalimentación sustantiva, generó en algunos estudiantes una visión de la investigación como trámite burocrático.

El papel del docente formador

Emergió con fuerza la figura del docente como mediador crucial en la construcción de la identidad investigadora. Los participantes distinguieron claramente entre dos perfiles:

Docentes que inspiran: aquellos que, además de enseñar contenidos, compartieron su pasión por la investigación, mostraron cercanía y generaron un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Docentes que desmotivan: aquellos que se limitaron a transmitir información de manera unidireccional, con poca apertura al diálogo y escasa vinculación con la práctica.

> *"Con un maestro, investigar era un castigo, una tarea más. Con otra maestra, investigar era interesante, era descubrir. Todo depende de quién te enseñe."* (E9, entrevista)

Evolución de la autopercepción como investigador

El tercer objetivo específico buscó describir la trayectoria experiencial de los estudiantes en términos de evolución de su autopercepción como investigadores, desde el inicio hasta la conclusión del curso de metodología. Del análisis emergieron tres categorías que dan cuenta de un proceso no lineal ni homogéneo: punto de partida: la inseguridad inicial, momentos de quiebre o inflexión y punto de llegada: autopercepciones diversas.

Punto de partida: la inseguridad inicial

Todos los participantes coincidieron en describir su situación al inicio del curso con términos como "miedo", "inseguridad", "confusión" o "bloqueo". La investigación era percibida como una actividad lejana, propia de "otros" (académicos, científicos), pero no de ellos.

> *"Al principio estaba aterrada. Yo decía: yo no soy para eso, yo nomás quiero ser maestra de niños, no investigadora. Me sentía muy chiquita para eso."* (E10, entrevista)
>
> *"Llegué con la idea de que investigar era imposible para mí, que era muy difícil, que solo los inteligentes podían."* (E2, entrevista)

Esta inseguridad inicial estuvo asociada a la falta de modelos cercanos (familiares, docentes, compañeros) que ejercieran la investigación y a una educación previa que no había fomentado habilidades indagatorias.

Momentos de quiebre o inflexión

Los participantes identificaron momentos específicos en los que su autopercepción comenzó a transformarse. Estos "quiebres" estuvieron asociados a:

• **Logros concretos:** Terminar un primer avance, aprobar una tarea compleja, recibir retroalimentación positiva.

> *"Cuando entregué mi primer protocolo y la maestra me dijo que estaba bien, que tenía buena idea, ahí sentí que tal vez sí podía."* (E3, entrevista)

• **Identificación con modelos:** Conocer a docentes o compañeros que investigaban y que eran percibidos como «gente normal».

> *"Una compañera de semestres más avanzados nos contó su tesis y yo dije: ella es como yo, si ella pudo, yo también."* (E5, narrativa)

• **Experiencias de aplicación:** Lograr vincular lo aprendido con situaciones reales de práctica.

> *"Cuando hicimos el diagnóstico en la escuela y yo pude identificar un problema real, sentí que investigar servía para algo, que yo podía hacer eso."* (E7, entrevista).

Punto de llegada: autopercepciones diversas

Al concluir el curso, los estudiantes mostraron trayectorias divergentes en su autopercepción como investigadores, las cuales pudieron agruparse en tres perfiles:

A partir del análisis de las experiencias de los estudiantes, fue posible identificar tres perfiles distintivos en cuanto a la construcción de su identidad investigadora.

En primer lugar, se encuentra el perfil del ***Investigador incipiente****, que agrupa a 3 participantes. Estos estudiantes*

comenzaron a integrar la investigación como parte de su identidad profesional; se perciben a sí mismos con capacidades básicas y manifiestan una motivación genuina para seguir aprendiendo.

El perfil más numeroso es el del ***Investigador dubitativo****, con 5 participantes. Si bien estos estudiantes avanzaron en la adquisición de conocimientos, mantienen dudas persistentes sobre su propia capacidad. Su autopercepción es frágil y depende en gran medida de factores externos, como las calificaciones obtenidas o el reconocimiento de sus profesores.*

Por último, el perfil del ***Investigador distante*** *incluye a 2 participantes. Se trata de estudiantes que concluyeron el curso sin lograr una apropiación significativa de la investigación. Para ellos, esta actividad sigue siendo percibida como algo ajeno, excesivamente difícil o, directamente, irrelevante para su futura práctica docente.*

"Ya no le tengo tanto miedo, pero tampoco me siento investigador. Sé hacer algunas cosas, pero no creo que sea para mí. Igual cuando haga mi tesis, con ayuda, la saco." (E6, entrevista - perfil dubitativo)

"Sigo pensando que no es lo mío. Prefiero enfocarme en ser buena maestra frente al grupo, eso es lo que me gusta. La investigación la veo como un requisito." (E8, entrevista - perfil distante)

"Algo cambió en mí. Ahora cuando voy a las prácticas, ya no solo veo, sino que me pregunto por qué pasa lo que pasa. Creo que eso es investigar, y eso quiero seguir haciendo." (E2, entrevista - perfil incipiente)

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los significados de la investigación: Entre lo instrumental y lo disposicional

Los hallazgos revelan una dualidad en cómo los estudiantes significan la investigación educativa: predominantemente como herramienta técnica y, en un grupo minoritario, como disposición intelectual. La visión instrumental coincide con lo señalado por Mármol Castillo, Conde Lo-

renzo y Yaguana Herrera (2024) , quienes documentaron dificultades significativas en estudiantes para identificar problemas y usar bases de datos, evidenciando una brecha entre la intencionalidad formativa y los logros alcanzados, pese a que las competencias investigativas son "fundamentales en la formación del docente investigador".

En el contexto mexicano, Chacón Chuil, Rodríguez Torres y Gómez-Jiménez (2024) advierten que, aunque los planes de estudio "contemplan en su perfil de egreso una competencia o saber sobre la investigación", el abordaje disperso genera experiencias formativas dispares, lo que explicaría por qué algunos estudiantes trascienden la visión instrumental y otros no. El grupo minoritario (3 de 10) que vincula la investigación con curiosidad y mejora de la práctica se aproxima al perfil de docente investigador de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), sugiriendo que esta apropiación profunda depende de experiencias particulares identificables.

Experiencias que marcan la diferencia: Acompañamiento y vinculación con la realidad

Los resultados muestran que el acompañamiento cercano, el trabajo con problemas reales y el reconocimiento externo acercan a los estudiantes a la investigación, mientras que el exceso de teoría y la evaluación burocrática generan distancia. Esto dialoga con Mendioroz, Napal y Peñalva (2022) , quienes encontraron "una brecha entre el saber declarativo y el saber aplicado, así como entre la autopercepción de competencia y el desempeño real". La prevalencia de un enfoque teórico explicaría por qué los estudiantes no logran sentirse competentes pese a aprobar la materia.

La centralidad del docente formador coincide con Iriarte-Pupo (2020) , quien plantea que el formador debe transitar "de la imposición a la transformación". Los estudiantes distinguen entre docentes que inspiran (cercanos, vinculados con la práctica) y docentes que desmotivan (teóricos, centrados en el cumplimiento), sugiriendo que la identidad investigadora se construye más en la relación pedagógica que en la transmisión de contenidos. El trabajo con pro-

blemas reales refuerza lo planteado por Lache-Rodríguez, Cedeño-Pérez y Valderrama-Alarcón (2019), quienes afirman que "los procesos de investigación se constituyen en bastiones fundamentales que conectan los saberes de los maestros en formación con las problemáticas del entorno".

Evolución de la autopercepción: Trayectorias diversas y no lineales

Los perfiles identificados (investigador incipiente, dubitativo y distante) revelan que la construcción de la identidad investigadora no es homogénea ni garantizada. La presencia mayoritaria del perfil dubitativo (5 de 10) refleja lo que Mendioroz, Napal y Peñalva (2022) denominan la "brecha entre la autopercepción de competencia y el desempeño real": estudiantes con conocimientos básicos pero autopercepción frágil y dependiente de factores externos.

El perfil distante (2 participantes) confirma las preocupaciones de Edel, Ferra y de Vries (2018) sobre la desarticulación entre políticas de profesionalización y dinámicas reales de las normales. El perfil incipiente (3 participantes) ofrece pistas sobre experiencias de quiebre que transforman la autopercepción, en línea con González Pérez (2022) , quien desde la fenomenología hermenéutica señala que lo significativo suele encontrarse en "lo que se da por sabido".

La identidad investigadora como construcción relacional y situada

Los resultados permiten sostener que la identidad investigadora se construye en relación (con docentes, pares, modelos) y en situación (entre el aula de metodología y las escuelas de práctica). Esta comprensión se alinea con Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica, donde la identidad es un proceso de participación y pertenencia. Los estudiantes aprenden a ser investigadores cuando participan en prácticas auténticas y son reconocidos como tales.

Desde una perspectiva fenomenológica, como señala Fuster Guillen (2019), comprender la "esencia de las experiencias vividas" implica reconocer que los significados se construyen en la experiencia. La homogeneidad curricular no ga-

rantiza homogeneidad experiencial, explicando por qué estudiantes del mismo curso construyen significados diversos.

Implicaciones para la formación investigativa en escuelas normales

Los resultados sugieren: primero, revisar el peso teórico-instrumental en metodología, equilibrando con experiencias de investigación auténtica. Segundo, formar a los formadores en acompañamiento y mentoría, pues modelan una forma de ser en la investigación. Tercero, visibilizar y celebrar logros investigativos estudiantiles, pues el reconocimiento externo potencia la autopercepción positiva. Cuarto, vincular las escuelas de práctica mediante proyectos de investigación conjuntos que den sentido a lo aprendido.

CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que los estudiantes transitan entre dos formas de significar la investigación: una visión instrumental predominante, que la concibe como conjunto de procedimientos para cumplir requisitos académicos, y una incipiente visión disposicional, que la vincula con la curiosidad y la mejora de la práctica profesional. Esta dualidad refleja la tensión entre el currículo formal y la apropiación subjetiva del conocimiento investigativo.

Se identificó que las experiencias formativas marcan trayectorias divergentes: mientras el acompañamiento cercano, el trabajo con problemas reales y el reconocimiento externo acercan a los estudiantes a la investigación, el exceso de teoría, el lenguaje técnico excluyente y la evaluación burocrática generan distancia y ajenidad. El docente formador emerge como figura central, capaz de facilitar u obstaculizar la construcción identitaria más allá de los contenidos curriculares.

La evolución de la autopercepción investigadora no es homogénea ni lineal. Se identificaron tres perfiles: investigador incipiente (3 participantes), que comienza a integrar la investigación a su identidad profesional; investiga-

dor dubitativo (5 participantes), que posee conocimientos, pero mantiene una autopercepción frágil; e investigador distante (2 participantes), que concluye sin apropiación significativa. Esta diversidad revela que la identidad investigadora se construye en relación y en situación, no como resultado automático de la instrucción formal.

Las implicaciones de este estudio apuntan a la necesidad de revisar el peso de lo teórico-instrumental en los cursos de metodología, fortalecer la formación de los formadores en estrategias de acompañamiento, visibilizar los logros investigativos de los estudiantes y vincular la investigación con problemas reales de las escuelas de práctica. Solo así la investigación podrá dejar de ser un requisito para convertirse en parte constitutiva de la identidad profesional docente.

Este trabajo, aunque limitado a una institución, contribuye a visibilizar la dimensión subjetiva de la formación investigativa y abre líneas para futuras investigaciones que profundicen en los perfiles identificados, sigan longitudinalmente las trayectorias de los estudiantes y diseñen intervenciones que potencien los facilitadores aquí documentados. La voz de los estudiantes, recogida en esta investigación, interpela a las instituciones formadoras de docentes a repensar sus prácticas para formar no solo profesores que "sepan" investigar, sino profesores que "se sientan" investigadores.

REFERENCIAS

Aguilera, A. y Lozano, E. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. *Voces de la educación*, 7(13), 97-119.

Chacón Chuil, J. A., Rodríguez Torres, J., & Gómez-Jiménez, Ó. (2024). Análisis de la formación de habilidades investigativas en escuelas normales de México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-556

Díaz de Salas, Y. C. (2020). Mirada fenomenológica desde las competencias investigativas en las líneas de investigación de la UNESR. *Revista Scientific*, 5(15), 269–287.

Edel, R., Ferra, G., & de Vries, W. (2018). El programa para el desarrollo profesional docente en las escuelas normales mexi-

canas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419

Finol de Franco, M. R., & Acosta Faneite, S. F. (2025). El método fenomenológico- hermenéutico: Una revisión semisistemática. *Revista Dialogus*, (14), 13–35.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

Gamboa Risco, J. J. (2024). Factores asociados a competencias investigativas de docentes de educación básica. *Revista Invecom*, 4(2), 1-15.

González Pérez, F. C. (2022). El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Revista Franz Tamayo*, 4(10), 100–118.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa: El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311–322.

Lache-Rodríguez, L. M., Cedeño-Pérez, M. C., & Valderrama-Alarcón, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-213.

Mármol Castillo, M. C., Conde Lorenzo, E., & Yaguana Herrera, T. G. (2024). Competencias investigativas en la Formación del Docente de la Carrera de Educación Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246

Mendioroz, A., Napal, M. y Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28, 1-14.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 2022.

UNESCO. (2024). *Informe mundial sobre los docentes: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

CAPÍTULO V
Ser maestro hoy: estrés laboral docente en educación primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

§

Mtro. Carlos Mario Castillo López[1]
Escuela Primaria "Gregorio Méndez"

Dra. Marisol Sánchez Méndez[2]
Escuela Normal de Educación Primaria "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

RESUMEN

El estrés laboral docente se ha consolidado como una problemática relevante en el campo educativo contemporáneo, especialmente en el nivel de educación primaria, donde las demandas pedagógicas, administrativas y socioemocionales se han intensificado. El presente avance de investigación tiene como objetivo analizar los factores que generan estrés laboral en docentes de primaria y explorar su impacto en el bienestar profesional y la práctica educativa, en el marco de las transformaciones impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022.

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y transversal. Se emplea el instrumento Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI-ES) para medir niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en docentes en servicio.

1 Correo electrónico: cmario.castillo@hotmail.com

2 Correo electrónico: marisolsanchez938@gmail.com

Entre los avances preliminares se identifican tendencias hacia niveles moderados de agotamiento emocional vinculados principalmente a la sobrecarga administrativa y a las exigencias institucionales. Se observa, sin embargo, que la realización personal se mantiene relativamente alta, lo que sugiere una fuerte identidad profesional.

Este estudio aporta evidencia contextualizada que puede contribuir al diseño de estrategias institucionales orientadas al bienestar docente y a la mejora de las condiciones laborales en educación primaria.

Palabras clave: estrés laboral docente, burnout, educación primaria, bienestar profesional, Nueva Escuela Mexicana.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la labor docente en educación primaria ha experimentado transformaciones significativas derivadas de reformas educativas, cambios curriculares y nuevas demandas sociales. En el contexto mexicano, la implementación del Plan de Estudios 2022 y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) han redefinido el rol del docente, colocándolo como agente de transformación social, mediador comunitario y facilitador del aprendizaje integral.

Si bien estos planteamientos fortalecen la dimensión humanista de la educación, también incrementan las responsabilidades profesionales. A las tareas pedagógicas tradicionales se suman exigencias administrativas, atención personalizada a estudiantes, trabajo colaborativo, vinculación con familias y cumplimiento de indicadores institucionales.

Diversos estudios han documentado que estas condiciones pueden derivar en niveles elevados de estrés laboral y síndrome de burnout en docentes de educación básica. Esta problemática no solo afecta la salud del profesorado, sino también la calidad de los procesos educativos.

Ante este panorama, el presente estudio tiene como objetivo analizar los factores que generan estrés laboral en docentes de educación primaria y examinar su impac-

to en el bienestar profesional y en la práctica educativa, aportando evidencia situada que dialogue con los retos actuales de la formación docente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El concepto de estrés laboral refiere a la respuesta psicofisiológica que emerge cuando las demandas del trabajo superan los recursos del individuo (Ayuso Marente, 2015). En el ámbito educativo, esta condición puede intensificarse debido al carácter relacional y emocional de la profesión.

El síndrome de burnout, propuesto por Maslach y Jackson (1986), constituye una manifestación crónica del estrés laboral y se estructura en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. En docentes, el agotamiento emocional suele asociarse con la sobrecarga de trabajo y la presión institucional; la despersonalización se expresa en actitudes distantes hacia el alumnado; y la baja realización personal implica sensación de ineficacia profesional.

Investigaciones recientes en América Latina (Arreola Nájera & Barraza Macías, 2020; Ayala-Ortiz et al., 2023) reportan niveles moderados a altos de estrés docente, especialmente vinculados con tareas administrativas, falta de recursos y exigencias externas.

Desde una postura teórica psicosocial, el presente estudio asume que el estrés docente no es únicamente un fenómeno individual, sino el resultado de condiciones estructurales, organizacionales y culturales que configuran el ejercicio profesional. Esta perspectiva permite analizar la problemática en relación con las políticas educativas actuales y las transformaciones del rol docente.

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo y transversal.

• Contexto y participantes: La investigación se desarrolla en una institución de educación primaria del estado de Tabasco durante el ciclo escolar 2025–2026. La muestra está conformada por docentes en servicio seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

• Instrumento: Se emplea el Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI-ES), compuesto por 22 ítems distribuidos en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Las respuestas se registran en escala Likert de siete puntos.

• Procedimiento: Se solicitó autorización institucional y consentimiento informado a los participantes. La aplicación del instrumento se realizó de forma anónima. Los datos se procesan mediante análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes y medias).

• Consideraciones éticas: Se garantiza confidencialidad, anonimato y uso exclusivamente académico de la información. Actualmente, la fase de aplicación del instrumento ha sido concluida y se encuentra en proceso el análisis estadístico de los datos.

AVANCE Y HALLAZGOS PRELIMINARES

Los resultados preliminares indican:

• Tendencia hacia niveles moderados de agotamiento emocional.

• Baja presencia de despersonalización.

• Niveles relativamente altos de realización personal.

Entre los factores asociados con mayor percepción de estrés se identifican:

• Sobrecarga administrativa.

• Exigencias institucionales.

• Demandas de atención individualizada.

• Gestión de situaciones socioemocionales complejas.

De manera significativa, los docentes reportan mantener compromiso vocacional y satisfacción por el impacto positivo en sus estudiantes, lo que funciona como factor protector frente al burnout.

Estos hallazgos sugieren que, aunque el desgaste emocional está presente, la identidad profesional continúa siendo un recurso resiliente.

DISCUSIÓN PROVISIONAL

Los hallazgos preliminares coinciden con investigaciones latinoamericanas que ubican el agotamiento emocional como la dimensión más afectada del burnout docente. No obstante, la alta realización personal encontrada introduce una tensión interesante: el compromiso vocacional coexiste con condiciones laborales estresantes.

Desde el marco teórico adoptado, esto confirma que el estrés docente responde a factores estructurales más que a debilidades individuales. Asimismo, el contexto de implementación del nuevo currículo podría estar intensificando la carga laboral, especialmente en la fase de adaptación.

El estudio aporta evidencia situada que permite problematizar las condiciones reales en las que se implementan las reformas educativas.

APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

El presente estudio trasciende la descripción de niveles de estrés laboral docente para constituirse en una problematización política de las condiciones en que se está implementando la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022. Analizar el bienestar emocional del profesorado implica cuestionar no solo las prácticas individuales, sino las estructuras institucionales que configuran el ejercicio docente en la educación primaria.

¿Qué mejora en la práctica profesional?

El principal aporte a la práctica profesional radica en desmontar la narrativa que individualiza el desgaste docente. Históricamente, el estrés laboral se ha interpretado como un problema de gestión personal, resiliencia o vocación insuficiente. Los hallazgos preliminares de este estudio evidencian lo contrario: el agotamiento emocional se

vincula directamente con sobrecarga administrativa, multiplicación de responsabilidades y ampliación del rol docente sin una reducción proporcional de exigencias burocráticas.

Esta investigación permite:

1. Nombrar el estrés como consecuencia de condiciones estructurales y no como falla personal.

2. Desnaturalizar la sobre exigencia profesional que suele legitimarse bajo el discurso del compromiso.

3. Reivindicar el derecho al bienestar como condición ética del ejercicio docente.

4. Generar conciencia crítica sobre la tensión entre vocación y explotación simbólica.

En un contexto donde al docente se le asigna el papel de agente de transformación social, mediador comunitario y gestor socioemocional, resulta imprescindible cuestionar qué apoyos reales acompañan dichas demandas. Mejorar la práctica profesional no puede reducirse a perfeccionar estrategias didácticas; exige revisar las condiciones laborales que hacen sostenible —o insostenible— dicha práctica.

Este estudio, por tanto, fortalece la agencia profesional al ofrecer evidencia que respalda la necesidad de reorganizar tiempos, cargas y prioridades

¿Qué aporta a las Escuelas Normales?

Para las Escuelas Normales, la investigación interpela directamente el modelo de formación inicial. No basta con formar docentes técnicamente competentes si no se problematizan las condiciones materiales y organizacionales en las que ejercerán.

El estudio aporta tres líneas críticas:

1. Visibiliza la dimensión política del trabajo docente. La formación no puede presentarse como neutra; debe analizar cómo las reformas curriculares impactan la carga laboral.

2. Exige incorporar el bienestar docente como eje formativo, no como contenido accesorio.

3. Propone formar profesionales con conciencia estructural, capaces de reconocer cuándo una demanda institucional desborda los límites razonables del trabajo pedagógico.

En este sentido, las Escuelas Normales están llamadas a formar docentes no solo competentes, sino críticos; no solo resilientes, sino conscientes de sus derechos laborales y profesionales. La investigación ofrece insumos para que la formación inicial dialogue con la realidad del aula y no reproduzca discursos idealizados del ejercicio docente que invisibilizan el desgaste cotidiano.

¿Qué implicaciones tiene para el Plan 2022?

El Plan de Estudios 2022 se sustenta en principios humanistas, comunitarios e inclusivos. No obstante, los resultados preliminares sugieren una paradoja: mientras el discurso oficial promueve una educación centrada en la dignidad humana, las condiciones de implementación pueden generar desgaste emocional en quienes sostienen el modelo. Esto plantea implicaciones profundas:

1. No puede hablarse de transformación educativa sin transformación de las condiciones laborales.
2. La salud emocional docente debe considerarse indicador estratégico de viabilidad curricular.
3. Las políticas de seguimiento al Plan 2022 deben incorporar evaluaciones sobre carga administrativa y bienestar profesional.
4. El enfoque humanista debe extenderse al profesorado, no limitarse al estudiantado.

Si el currículo exige mayor acompañamiento socioemocional, trabajo comunitario y diseño interdisciplinar, debe garantizar tiempos, recursos y apoyos proporcionales. De lo contrario, el riesgo es trasladar al individuo la responsabilidad de sostener estructuralmente la reforma.

Este estudio advierte que el éxito del modelo curricular depende menos del diseño normativo y más de la sostenibilidad emocional de quienes lo implementan. Una reforma que descuida el bienestar docente corre el riesgo de erosionar su propia legitimidad.

Retos y proyecciones

Entre las limitaciones actuales se encuentra el tamaño reducido de la muestra y el carácter descriptivo del estudio.

Como proyecciones se plantea:

- Ampliar la muestra a otras instituciones.
- Incorporar un componente cualitativo (entrevistas).
- Profundizar en variables como antigüedad y grado escolar.
- Diseñar propuestas institucionales de intervención preventiva.

Se espera que el estudio contribuya al diseño de estrategias de bienestar docente alineadas con los principios humanistas de la Nueva Escuela Mexicana.

CONCLUSIONES PARCIALES

Los resultados preliminares evidencian la presencia de niveles moderados de estrés laboral en docentes de educación primaria, particularmente en la dimensión de agotamiento emocional. No obstante, se mantiene una fuerte realización personal vinculada al compromiso profesional.

Este avance confirma la necesidad de generar políticas institucionales que atiendan el bienestar docente como condición para garantizar calidad educativa. La salud emocional del profesorado constituye un componente central para el éxito de cualquier transformación curricular.

REFERENCIAS

Arreola Nájera, M., & Barraza Macías, A. (2020). Perfil descriptivo del estrés laboral docente y su relación con cuatro variables sociodemográficas y dos situacionales. Universcience, 18(53).

https://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/132/0

Ayala-Ortiz, L. I., Castillo-Vega, J. M., Ferreira-Delgado, R. D., & Villalba-Benítez, S. M. (2023). Estrés laboral del profesorado de 1.º y 2.º ciclos de la Educación Escolar Básica en Paraguay. Puriq, 5, e505.

https://doi.org/10.37073/puriq.5.505

Ayuso Marente, J. A. (2015). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. Revista Iberoamericana de Educación, 67(1), 1–22.

https://doi.org/10.35362/rie3932575

Burgos Angulo, D. J., Rendón Lainez, V. M., Díaz Nivela, C. de, Aguirre Chiriguayo, J. T., Peralta Zuñiga, G. A., & Angulo de León, T. A. (2020). La relajación y estrés laboral en el personal docente: una revisión sistemática. Lecturas: Educación Física y Deportes, 25(266), 109-123.
https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.1617

Carrillo Sánchez, S. S. (2022). Factores de estrés en el desempeño laboral en educación primaria. Encuentro Educacional.
https://doi.org/10.5281/zenodo.8195649

Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Soto Maya, S. (2025, mayo 15). El burnout toma clases y no se gradúa, los maestros tienen altos niveles de estrés laboral. El Economista.
https://www.eleconomista.com.mx/capital-humano/burnout-toma-clases-gradua-maestros-altos-niveles-estres-laboral-20250515-759121.html

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. Routledge.

El libro *Construirse docente*
se terminó de editar en el mes
de enero de 2026, en la Ciudad
de México. Para su composición se utilizaron
las tipografías Charter de 9, 11.3 y 12 puntos, así
como Baskerville BT de 12 y 15 puntos.
El tiraje consta de 120 ejemplares.
Contacto: editorialvenablo@gmail.com

