

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LIDERAZGO

José Francisco Miranda Esquer  
Jesús Bernardo Miranda Solís  
Alberto Galván Corral  
Jesús Bernardo Miranda Esquer  
Coordinadores



**CESSUM**

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

# Prácticas educativas y liderazgo

# Prácticas educativas y liderazgo

José Francisco Miranda Esquer

Jesús Bernardo Miranda Solís

Alberto Galván Corral

Jesús Bernardo Miranda Esquer

(Coordinadores)



## AUTORES

Ana Isabel Lara Calvario

Florentino Silva Becerra

Rosario Berenice Paredes Espinoza

Alberto Galván Corral

Irasema Armenta Álvarez

Karla Lorena Molina Domínguez

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

Guadalupe Cristina Murillo Navarrete

Idalia Patricia Valles Quiroz

Leticia Montiel De la Rosa

Erika Selene Contreras Grijalva

María Jesús Encinas Ríos

Emma Azucena Valdez Valenzuela

José Francisco Miranda Esquer

Loira Andrey Bustos Manzo

Korina Isabel Espinoza Valenzuela

Guadalupe Muñoz Rosas

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Mayra Lucia Terán Moreno

Jesús Bernardo Miranda Solís



D.R. © CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

Av. Leona Vicario 104, entre No Reelección y

Pesqueira, Juárez, C.P. 85870 Navojoa, Sonora

Teléfono: 642 137 6117

Primera edición

Agosto, 2025

ISBN: 978-970-96562-1-3

Edición y maquetación

Mtra. Marisol Cota Reyes

Diseño de portada:

Generada por IA, a través de Photoshop © D.R.

Hecho en México

*Esta obra fue dictaminada por pares académicos, expertos en el área.*

Agradecemos al COINEDU por las facilidades otorgadas.



## COMITÉ CIENTÍFICO

**Dr. Enrique Farfán Mejía**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. Ricardo Sandoval Domínguez**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Dra. Teresita de Jesús Arellano Molina**

Benemérita y Centenaria Normal del estado de Sonora

**Dra. Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez**

Secretaría de Educación y Cultura

**Dr. Isaí Yastariztán López Andrade**

Secretaría de Educación y Cultura

**Mtro. Dorian Ruiz Miranda**

Centro de Estudios Superiores del Mayo

**Mtro. Everardo Ruiz Miranda**

Secretaría de Educación y Cultura

**Mtro. Karlos Maas Fonseca**

Secretaría de Educación y Cultura

**Mtra. Rosario Berenice Paredes Espinoza**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Mtra. Irasema Armenta Álvarez**

Instituto Tecnológico de Sonora

# CONTENIDO

---

<b>Prólogo</b> Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer	9
<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>Capítulo 1</b> <i>La relación entre los intereses de aprendizaje y los propósitos de enseñanza en Secundaria</i> Ana Isabel Lara Calvario	16
<b>Capítulo 2</b> <i>Los campos formativos desde la estructuración del sentido</i> Florentino Silva Becerra	25
<b>Capítulo 3</b> <i>Clima Escolar en Estudiantes de Licenciado en Educación Infantil</i> Rosario Berenice Paredes Espinoza Alberto Galván Corral Irasema Armenta Álvarez Karla Lorena Molina Domínguez	32
<b>Capítulo 4</b> <i>Percepción de los Directivos de Educación Básica, acerca de la práctica profesional de los estudiantes normalista</i> Alina Guadalupe Muñoz Castellanos	43
<b>Capítulo 5</b> <i>Inserción laboral de alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, a partir de los resultados de USICAMM</i> Guadalupe Cristina Murillo Navarrete Idalia Patricia Valles Quiroz Leticia Montiel De la Rosa Erika Selene Contreras Grijalva	51
<b>Capítulo 6</b> <i>Análisis de resultados del EXANI-II de CENEVAL aplicado en procesos de admisión de UPN Hermosillo</i> María Jesús Encinas Ríos	59
<b>Capítulo 7</b> <i>Percepciones y Desafíos de Docentes Multigrado ante el Plan y Programas de Estudio 2022</i> Emma Azucena Valdez Valenzuela José Francisco Miranda Esquer	73

<b>Capítulo 8</b>	<b>83</b>
<b><i>Análisis descriptivo de las prácticas de liderazgo de directores de educación primaria en Sonora</i></b>	
Loira Andrey Bustos Manzo Korina Isabel Espinoza Valenzuela Jesús Bernardo Miranda Solís	
<b>Capítulo 9</b>	<b>91</b>
<b><i>Las prácticas de liderazgo de educación primaria en Sonora</i></b>	
Guadalupe Muñoz Rosas Jesús Bernardo Miranda Esquer José Francisco Miranda Esquer	
<b>Capítulo 10</b>	<b>101</b>
<b><i>Implementación del Programa Visita a Hogares en la Educación Inicial Indígena en Sonora</i></b>	
Mayra Lucía Terán Moreno Guadalupe Cristina Murillo Navarrete	
<b>Acerca de los coordinadores</b>	<b>108</b>
<b><i>José Francisco Miranda Esquer</i></b>	
<b><i>Jesús Bernardo Miranda Solís</i></b>	
<b><i>Alberto Galván Corral</i></b>	
<b><i>Jesús Bernardo Miranda Esquer</i></b>	

## PRÓLOGO

---

Este libro colectivo, ha sido posible gracias a la generosidad intelectual de los autores que convergen en estas páginas. El Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM), con apenas año y medio de haber iniciado sus actividades, avanza en la concreción de su consolidación como una institución privada con altos estándares de excelencia en la formación de posgrado en modalidad no escolarizada y mixta. En este marco, CESSUM convocó al I Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa”, celebrado los días 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre de 2024.

En estas páginas coinciden colegas de la Escuela Normal Superior del Estado de México, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, del Instituto Tecnológico de Sonora, de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo, del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE y del Centro de Estudios Superiores del Mayo.

Este primer congreso internacional se desarrolló en modalidad virtual, con transmisiones en vivo a través de Facebook y YouTube, permitiendo la participación de ponentes de México y España, con la destacada participación de destacados académicos de la Universidad Autónoma de México y la Universidad Complutense de Madrid. El COINEDU registró un total de 528 vistas, acumulando 20 horas y 21 minutos de transmisión a lo largo de los tres días del evento.

Como institución privada, CESSUM ha definido diferenciadores clave respecto a otras ofertas educativas. La excelencia educativa se sostiene en el cuerpo docente, quien observa un alto nivel de especialización en las temáticas que desarrollan con nuestros estudiantes de posgrado, además de ser autores de diversos textos científicos. Otros diferenciadores a destacar, son: la revista de investigación educativa CESSUMEX, así como el sello editorial propio, para publicar bajo estrictos criterios científicos y editoriales las tesis de grado de nuestros estudiantes, y contribuciones al campo de la psicología y de la educación de nuestra planta docente.

Otro gran diferenciador, es precisamente, la organización de encuentros académicos nacionales e internacionales, que se culminan con la producción editorial como la que en este momento se lee.

En consecuencia, el propósito de la presente obra es preservar la memoria de este evento y consolidar espacios de intercambio intelectual en torno a la educación en sus distintas dimensiones: estatal, nacional e internacional.

El libro “ Prácticas educativas y liderazgo” reúne reportes de investigación en curso y terminadas e intervenciones educativas sobre los siguientes rubros: los intereses de aprendizaje en relación con los propósitos de enseñanza, el análisis de la práctica docente y la construcción del sentido en los campos formativos, la evaluación del clima escolar desde la opinión de estudiantes de nivel superior, la percepción de directivos sobre la práctica profesional

de estudiantes normalistas en instituciones de educación básica, el fenómeno de inserción laboral y evaluación en educación superior, los resultados de pruebas para el ingreso a instituciones formadoras de docentes, las percepciones y desafíos de docentes multigrado ante el Plan 2022, las prácticas de liderazgo en educación primaria y la implementación del programa Visita a Hogares en comunidades indígenas de Sonora.

Dirigido a estudiosos de la educación, Prácticas educativas y liderazgo pretende aportar elementos teórico-metodológicos que enriquezcan la comprensión de los objetos de estudio aquí estudiados. Los hallazgos compartidos, sin duda, contribuyen a renovar el panorama de las temáticas tratadas y a plantear nuevas interrogantes.

Esperamos que esta obra inicie el diálogo necesario entre colectivos docentes de distintos niveles educativos, para reflexionar juntos sobre las acciones necesarias que permitan plantear cambios estructurales en las diferentes instituciones educativas.

*Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer*  
Rector del Centro de Estudios Superiores del Mayo

# INTRODUCCIÓN

---

El libro “Prácticas educativas y Liderazgo”, surge del encuentro internacional denominado El Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa” realizado por el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) durante los días 29, 30 y 1 de los meses de noviembre y diciembre respectivamente, en modalidad virtual.

Esta obra se integra por diez capítulos, que son producto de investigaciones empíricas terminadas o en desarrollo e intervenciones educativas que permiten reflexionar sobre dos tipos de prácticas: educativas y de liderazgo. Explora temas como los intereses de aprendizaje en relación con los propósitos de enseñanza, la práctica docente y la construcción del sentido en los campos formativos, la evaluación del clima escolar desde la opinión de estudiantes de nivel superior, la percepción de directivos sobre la práctica profesional de estudiantes normalistas en instituciones de educación básica, el fenómeno de inserción laboral y evaluación en educación superior, los resultados de pruebas para el ingreso a instituciones formadoras de docentes, las percepciones y desafíos de docentes multigrado ante el Plan 2022, las prácticas de liderazgo en educación primaria y la implementación del programa Visita a Hogares en comunidades indígenas de Sonora. En conjunto, estas investigaciones ofrecen una visión integral de los desafíos y oportunidades en el ámbito educativo mexicano.

El texto La relación entre los intereses de aprendizaje y los propósitos de enseñanza en Secundaria se presenta en el capítulo 1 de esta obra. La autora es Ana Isabel Lara Calvario, colega de la Escuela Normal Superior del Estado de México. En este avance de investigación se pretende explorar la relación entre los propósitos de enseñanza de los docentes y los intereses de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en torno a los patrimonios culturales contemplados en el Currículum 2022 de la Educación Básica en México. Los objetivos específicos incluyen: describir la enseñanza de estos contenidos, interpretar las concepciones de patrimonio cultural de docentes y estudiantes, e identificar el vínculo entre los intereses de aprendizaje de los estudiantes y los propósitos de enseñanza de los docentes. El marco teórico se sustenta en la Pedagogía Crítica, que destaca la importancia de dar voz a los estudiantes y promueve una educación participativa y emancipadora. La metodología contemplada es de corte hermenéutico, utilizando las historias de vida como estrategia para la recolección de información, con el fin de comprender los significados y las relaciones entre los actores involucrados.

El capítulo 2, Los campos formativos desde la estructuración del sentido es presentado por Florentino Silva Becerra, académico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. En este capítulo se tiene por objetivo analizar la práctica docente. Los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en la escuela secundaria. Para lograrlo aborda un enfoque cualitativo, porque busca comprender desde el marco de referencia de quien actúa, por lo que, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo de la investigación. Se concibe la construcción de sentido desde la articulación disciplinar que aporta el campo formativo. Desde este planteamiento, se establece que, en las acciones docentes constitutivas del significado relacional, se encuentran en la búsqueda

del sentido transversal integrando una serie de características sociales, también se reconoce que no todas las relaciones que establecen los profesores en la vida del aula presentan ese carácter, pues sólo tienen un sentido social aquellas acciones cuyo contexto corresponde a un diseño o a una formulación consciente e intencional.

En el capítulo 3, se presenta el estudio titulado Clima Escolar en Estudiantes de Licenciado en Educación Infantil. Es presentado por los colegas del Instituto Tecnológico de Sonora, Rosario Berenice Paredes Espinoza, Alberto Galván Corral, Irasema Armenta Álvarez y Karla Lorena Molina Domínguez. El objetivo del estudio fue evaluar el nivel de clima escolar en estudiantes de licenciatura en Educación infantil (LEI) de una universidad pública del estado de Sonora, con la finalidad de conocer las áreas de oportunidad que permitan a las autoridades educativas, formular recomendaciones tendientes a su mejora o fortalecimiento en el aula. Empleando una metodología cuantitativa, se determinó el nivel de clima escolar. La población estuvo compuesta por 106 estudiantes de todos los semestres, lo cual representa el 71.1 por ciento, quienes, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar en el presente estudio. El instrumento aplicado está conformado por 35 reactivos agrupados en dos dimensiones, clima de convivencia general y satisfacción y cumplimiento de expectativas. Se empleó una escala tipo Likert de cinco opciones: 5=muy de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=en desacuerdo, 2=muy en desacuerdo y 1=sin elementos para responder. En los resultados se encontró que el valor promedio del clima escolar fue de 4.13, lo que lo ubica en el nivel alto, lo mismo pasa con las dos dimensiones del clima, dado que presentan valores por encima del valor de referencia mínimo para el nivel alto 3.67, ya que los valores medios fueron de 4.12 y 4.15, para el clima de convivencia general y la satisfacción y cumplimiento de expectativas, respectivamente. En términos generales, el clima escolar entre los estudiantes de LEI es alto.

El capítulo 4, titulado Percepción de los Directivos de Educación Básica, acerca de la práctica profesional de los estudiantes normalistas es postulado por Alina Guadalupe Muñoz Castellanos, académica de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”. En este capítulo se presentan los avances de un estudio más amplio realizado con directivos de educación básica, en el marco del Trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos de los Planes de estudio 2018 y 2022. El objetivo de esta primera parte de la investigación es conocer la percepción de los directivos de cuarenta y tres escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria, acerca de la experiencia durante la estancia de estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, en las escuelas de dichos niveles educativos donde realizan las prácticas docentes para analizar y reflexionar sobre el proceso de gestión y la asignación de escuelas de educación básica y el acompañamiento en las prácticas profesionales. La metodología aplicada en este trabajo es de tipo cualitativo desde el enfoque fenomenológico que permite conocer desde la opinión de los entrevistados acerca del trabajo que realizan los estudiantes en contextos reales de su práctica docente. Los resultados que se presentan permiten reflexionar acerca de áreas de mejora en la planeación y organización de las prácticas docentes, así como la necesidad de mejorar los canales de comunicación con los tutores para el acompañamiento a los estudiantes normalistas.

El capítulo 5, es presentado por las colegas Murillo Navarrete, Valles Quiroz, Montiel de la Rosa y Contreras Grijalva de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. Bajo el título de Inserción laboral de alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la

Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, a partir de los resultados de USICAMM se presenta una intervención educativa de los alumnos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) plantel Hermosillo en el campo educativo de Educación Básica, a partir de un proceso de admisión en USICAMM, a través de la selección por examen de conocimientos y formación continua mediante la realización previa de cursos extracurriculares. En términos de empleo, la inserción laboral es el proceso por medio del cual se busca incluir a las personas al sector productivo por medio de un trabajo. Esto parece una tarea fácil; pero requiere de evidenciar el dominio disciplinario en algunas áreas de conocimiento en el campo educativo, de acuerdo con los elementos que conforman los procesos de admisión que requiere USICAMM, por eso es importante el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía. La integración de los egresados universitarios a un ambiente de trabajo y la percepción que estos tienen de la dinámica del empleo, y de los procesos de preparación y formación cambió de manera notable en años recientes, por lo que se ha dificultado su inserción en el mercado laboral de la profesión docente, por lo que se hace necesario valorar las áreas de oportunidad para la mejora continua con programas alternativos de actualización para egresados de la Licenciatura en Pedagogía.

En el capítulo 6, se presenta el estudio titulado Análisis de resultados del EXANI-II de CENEVAL aplicado en procesos de admisión de UPN Hermosillo de la colega María Jesús Encinas Ríos de la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo. En este capítulo se presenta la investigación en la cual se analizan los resultados históricos 2018, 2019, 2022, 2023 y 2024, en primer lugar, de todos los aspirantes que participaron en el proceso de admisión de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo (UPNH) presentando el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, EXANI II, que aplica el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad (puntajes bajos) y contar con insumos más precisos para la implementación de acciones académicas a los alumnos seleccionados, tales como asesorías, tutorías y cursos de nivelación, entre otras acciones. Para una etapa posterior de este proyecto, se precisa obtener los resultados de aquellos aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales ubicadas en Sonora pero que no lograron ser seleccionados debido al cupo limitado en las mismas y que fueron acogidos en las UPN adscritas al CRESON. Los resultados analizados permitieron observar que se obtuvieron puntuaciones muy por debajo de la media promedio del puntaje global del EXANI II, principalmente en las áreas de Pensamiento matemático e Inglés.

El capítulo 7, Percepciones y Desafíos de Docentes Multigrado ante el Plan y Programas de Estudio 2022 es presentado por los académicos Emma Azucena Valdez Valenzuela y José Francisco Miranda Esquer del Centro de Estudios Superiores del Mayo. El objetivo de este estudio ha sido explorar las percepciones y desafíos que enfrentan los docentes de escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, ante la implementación del Plan y Programas de Estudio 2022. El método, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, busca comprender profundamente las experiencias de los participantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, que capturaron las emociones, retos y necesidades formativas de los docentes al adaptar sus prácticas al contexto multigrado. El análisis de la información se efectuó mediante codificación y categorización, resultando en dos temas principales: “Adaptación y resiliencia ante el cambio Curricular” y “Necesidades formativas para la implementación”. Los resultados evidencian

la complejidad de los desafíos que los docentes enfrentan en entornos multigrado y sus esfuerzos por adaptarse al nuevo currículo. Asimismo, destacan las áreas en las que se requiere apoyo formativo para una implementación efectiva. El estudio aporta valiosa información para mejorar el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los nuevos planes de estudio.

El capítulo 8, es presentado por las destacadas académicas, Loira Andrey Bustos Manzo y Korina Isabel Espinoza Valenzuela del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. El presente reporte de investigación se titula Análisis descriptivo de las prácticas de liderazgo de directores de educación primaria en Sonora. El objetivo ha sido describir la variable práctica de liderazgo de directores de educación primaria del estado de Sonora. El muestreo es de sujetos tipo. La presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal, seccional; por su profundidad, exploratoria; por sus fuentes, primaria; y por su naturaleza, empírica. El diseño de investigación es no experimental. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia interna de 0,934 que se compone por 30 ítems, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Los sujetos investigados fueron 63 directores de educación primaria estatal de Sonora (México). Se ha realizado análisis de frecuencias de las prácticas de liderazgo integradas en el modelo teórico de Kouzes y Posner (2010).

En el capítulo 9, los académicos Guadalupe Muñoz Rosas, Jesús Bernardo Miranda Esquer y José Francisco Miranda Esquer del Centro de Estudios Superiores del Mayo presentan la investigación Las prácticas de liderazgo de educación primaria en Sonora. El objetivo del estudio ha sido determinar la diferencia en las medianas de los puntajes de las prácticas de liderazgo de directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores de un sector de educación primaria del estado de Sonora. El muestreo es de sujetos tipo. La presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal, seccional; por su profundidad, explicativa; por sus fuentes, primaria; y por su naturaleza, empírica. El diseño de investigación es no experimental. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia interna de 0,934 que se compone por 30 ítems, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Los sujetos investigados fueron 81 asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de Sonora (México). Se han calculado las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y H de Kruskas Wallis para muestras independientes. Se concluye que las prácticas de liderazgo no muestran diferencias en sus medianas al agruparse por las categorías de sexo, tipo de sostenimiento, puesto de trabajo, años de servicio en el puesto y último grado de estudios.

El capítulo 10, se titula Implementación del Programa Visita a Hogares en la Educación Inicial Indígena en Sonora y es presentado por Mayra Lucia Terán Moreno y Guadalupe Cristina Murillo Navarrete de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. En dicho reporte se analiza la implementación del Programa Visita a Hogares en las comunidades indígenas de Sonora, donde la educación inicial enfrenta retos significativos debido a la diversidad cultural y el acceso limitado a recursos educativos formales. El estudio empleó un enfoque cuantitativo basado en encuestas aplicadas a 28 agentes educativas y 112 padres

de diversas etnias, con el objetivo de medir la aceptación del programa y su impacto en las dinámicas educativas de las familias indígenas. Se realizó un análisis descriptivo y correlacional, se identificó una relación positiva entre la participación activa de los padres y la percepción de los beneficios del programa en el desarrollo infantil. Sin embargo, también se revelaron áreas de mejora, como la necesidad de una mayor adaptación cultural y una personalización de las visitas según las características de cada comunidad. El programa ha demostrado ser una herramienta eficaz para fortalecer los lazos entre las familias y el sistema educativo, pero requiere un enfoque más contextualizado para maximizar su impacto. La relevancia de esta investigación no solo reside en sus resultados, sino en su capacidad para inspirar la renovación pedagógica, mostrando que es posible diseñar programas educativos culturalmente sensibles, inclusivos y efectivos en comunidades históricamente marginadas.

*José Francisco Miranda Esquer*

*Jesús Bernardo Miranda Solís*

*Alberto Galván Corral*

*Jesús Bernardo Miranda Esquer*

# Capítulo 1

---

## *La relación entre los intereses de aprendizaje y los propósitos de enseñanza en Secundaria*

Ana Isabel Lara Calvario

Escuela Normal Superior del Estado de México

[hanaisa2608@gmail.com](mailto:hanaisa2608@gmail.com)

### **Resumen**

*La investigación tiene como objetivo explorar la relación entre los propósitos de enseñanza de los docentes y los intereses de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en torno a los patrimonios culturales contemplados en el Currículum 2022 de la Educación Básica en México. Los objetivos específicos incluyen: describir la enseñanza de estos contenidos, interpretar las concepciones de patrimonio cultural de docentes y estudiantes, e identificar el vínculo entre los intereses de aprendizaje de los estudiantes y los propósitos de enseñanza de los docentes. El marco teórico se sustenta en la Pedagogía Crítica, que destaca la importancia de dar voz a los estudiantes y promueve una educación participativa y emancipadora. La metodología será de corte hermenéutico, utilizando las historias de vida como estrategia para la recolección de información, con el fin de comprender los significados y las relaciones entre los actores involucrados.*

**Palabras clave:** Propósitos de enseñanza, Intereses de aprendizaje, Secundaria, Hermenéutica.

## Introducción

Uno de los elementos fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana es la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en recurrentes ocasiones no se considera o se limita su voz, ya que en el acto pedagógico se priorizan los propósitos que los docentes deciden al momento de su concreción en el programa analítico, ya sea, desde sus propios intereses, conocimientos, experiencias, gustos, imposiciones escolares o curriculares sobre los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que deben atenderse en cualquier disciplina o campo formativo de la educación básica en México. En concreto, la subjetividad docente determina el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar, sin que ello requiera del involucramiento directo de los estudiantes en la selección, inclusión o modificación de los aprendizajes y la forma de adquirirlos.

Esta situación se agudiza en el caso los contenidos emergentes, como los patrimonios culturales indicados explícitamente en los Programas 2022 de Español y Artes para Secundaria; ya que al pertenecer a un campo del conocimiento transdisciplinar precisan de una enseñanza desde diversas perspectivas para lograr la interpelación de quienes los aprenden y aprehenden para que cobren sentido y significado tanto individual como comunitariamente.

No poner, al menos, en el mismo nivel de importancia los intereses de los alumnos y los propósitos de los docentes al planificar y enseñar un contenido patrimonial perpetua una educación vertical en la que el discente, únicamente, actúa como receptor y el aprendizaje sobre cualquier patrimonio pierde sentido.

Por tanto, es necesario conocer cuál es la relación que guardan los propósitos de enseñanza docentes con los intereses de aprendizaje de los alumnos respecto a los patrimonios culturales dictados en el currículum 2022, con la finalidad de visibilizar, en primera instancia, si existe una relación entre los mismos y en un segundo momento, determinar si esta relación facilita o entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en función de los preceptos de la educación patrimonial que en su dimensión pedagógica escolarizada propone.

Así, la pregunta de investigación que se pretende resolver se refiere a ¿Cuál es la relación pedagógica entre los propósitos de enseñanza de los docentes y los intereses de aprendizaje de los alumnos Secundaria en función de los patrimonios culturales señalados en el Currículum 2022 para la Educación Básica en México?

## Objetivo general

Identificar la relación entre los propósitos de enseñanza de los docentes con los intereses de aprendizaje de los alumnos de Secundaria con respecto a los patrimonios culturales.

### Objetivos específicos

- Describir cómo se enseñan los contenidos referentes a los patrimonios culturales, en el segundo ciclo de aplicación del Plan y Programas de Estudio 2022 para la Educación Secundaria.
- Interpretar las concepciones de patrimonio cultural de los docentes y alumnos para establecer semejanzas y diferencias entre dichas concepciones.

- Identificar los propósitos de enseñanza de los patrimonios culturales desde el punto de vista docente.
- Identificar los intereses de los alumnos con respecto al aprendizaje de los patrimonios culturales.

A partir de una revisión y reflexión de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Vergara (2023) señala que la investigación educativa ha sido vista de manera disciplinar, limitando la generación de conocimiento. En consecuencia, apunta la autora, es necesario replantear la investigación desde un enfoque transdisciplinar, con integración de conocimientos de diferentes campos, para hacer frente a los problemas educativos complejos actuales. En este sentido, la investigación aquí planteada pretende contribuir de manera interdisciplinaria al estado del conocimiento, a partir de la integración del enfoque holístico de la educación patrimonial para la enseñanza de los patrimonios, la pedagogía crítica plasmada en el currículum oficial y las herramientas de la hermenéutica con la finalidad de hacer evidente la necesaria relación que debe existir entre el que enseña y quien aprende a partir de la concatenación de sus propósitos e interés particulares y colectivos.

### Desarrollo

Para lograr los objetivos de la investigación se tomará como marco teórico de referencia, tanto para la elaboración de preguntas, como para el análisis y la relación de las respuestas de docentes y alumnos, a la Pedagogía de Crítica; pues, es la teoría sustentante del actual Plan y Programas de Estudios para Educación Básica en México, por tanto, el indicador más próximo de los ciudadanos que se desea formar.

Con el mismo propósito se considerarán las aportaciones teóricas de Valentina Cantón Arjona, referentes a sus conceptualizaciones de educación patrimonial y patrimonio cultural, ya que es la especialista de mayor reconocimiento en esta área en México (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, 2021).

La Pedagogía Crítica es, al mismo tiempo, un movimiento, campo de estudio y práctica derivado del pensamiento progresista sobre la educación. Entre sus fundadores destaca Henry Giroux y Paulo Freire, quienes señalaron cómo la dominación cultural impulsa la educación y sirve para oprimir y alienar. En concordancia, Peter McLaren, y Bell Hooks (Gloria Jean Watkins) han ahondado en este sentido (Lamons, 2017).

Lamons (2017) afirma que, aunque no existe una definición única de Pedagogía Crítica; pues, socavaría su naturaleza abierta y flexible, existe un consenso en cuanto a que es un movimiento evolutivo continuo, preocupado por la relación de la educación con la estructura social, el poder, el conocimiento, la autoridad, los intereses políticos, el control social y la opresión. “La Pedagogía Crítica se ocupa por cómo, por qué y qué tipo de conocimiento debe enseñarse y aprenderse y quién tiene el poder y control para tomar esas decisiones. Para los pedagogos críticos, examinar críticamente la utilidad social del conocimiento es fundamental” (p. 466).

La Pedagogía Crítica es el estudio de la opresión en la educación; es decir, de cómo el género, la raza, la clase, el colonialismo, el poder y la sexualidad moldean la naturaleza de la educación, su propósito y su transmisión. Invita a maestros y a estudiantes (ambos, agentes

de cambio) a examinar y cuestionar por qué se aprende o enseña cierto conocimiento. Para emplear esta teoría se deben aceptar dos nociones: la primera se refiere a que la opresión existe; la otra es que los oprimidos son capaces de liberarse de su opresión. Por tanto, el cambio social debe ocurrir a través de la “praxis”. La praxis es la unión pedagógica cíclica de reflexión crítica y acción, mediante la cual los agentes pueden transformar la realidad y liberarse de la opresión. Este proceso dialéctico es interminable y primordial para el éxito y desarrollo continuo de dicha teoría (Lamons, 2017).

Entonces, lo que se busca es darles voz a los estudiantes, a partir de hacer visibles sus intereses de aprendizaje por los contenidos referentes a los patrimonios culturales implícitos en el Programa Sintético 2022 de la Fase 6 (Secundaria), con la intención de contrastarlos con los propósitos de enseñanza de los docentes e interpretar la relación existente entre ellos. Cabe recordar que, en el Plan de Estudios vigente en México, quien determina la profundidad de los contenidos es el profesor mediante la elaboración del Programa Analítico; es decir, es el maestro, quién tiene el poder de decisión sobre el abordaje de los contenidos a lo largo de todo ciclo escolar.

Para referenciar los propósitos de enseñanza y el interés por el aprendizaje de los patrimonios culturales se debe considerar a la educación patrimonial como la acción intencional, organizada y sistemática dirigida a la formación de sujetos que se realiza a partir de la identificación, conocimiento, comprensión, interpretación, valoración y apropiación subjetiva, consciente y emancipadora de su patrimonio cultural, natural y ético-espiritual; un patrimonio que es históricamente determinado y a través del cual se concreta y expresa su particularidad individual/colectiva. La educación patrimonial es, pues, un puente entre el pasado y el futuro a través del cual se transmiten saberes, principios y valores (encarnados en bienes patrimoniales que se consideran como tales por los sujetos que con ellos y en ellos se identifican) elegidos para inspirar la formación de ciudadanos autónomos, libres de dominación y capaces —toda vez que son conscientes de su historia y su contexto— de alcanzar el potencial humano que sólo se expresa a través de las creaciones culturales (Cantón, 2013).

Cantón apunta que “educar con y para el patrimonio requiere de la interrogación de diferentes formas conocimiento, interpretación, valoración y transmisión que se concretan en una nueva conciencia patrimonial desde una visión transdisciplinaria, pues se conceptualiza como un dispositivo de diálogo constitutivo y constituyente a través del cual se expresa una forma de ser y estar en el mundo, ya sea de un pueblo, una comunidad o un grupo social y de los individuos que lo componen, siendo un generador de sentido de humanidad (Cantón, 2013, pp.49-50). El mismo autor refiere que “el devenir histórico del patrimonio debe evolucionar hacia otra perspectiva educativa de mayor complejidad y por tanto más enriquecedora sobre la cual se pueda construir una elaboración teórica que permitan la reformulación de su enseñanza y aprendizaje” (2013 agosto, pp. 47-52).

La posición que asume Cantón y a la que se apegará esta investigación es una postura transdisciplinaria, lo cual implica ir a través y más allá de las disciplinas, buscando la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las trasciende. La relación transdisciplinaria es multirreferencial y multidimensional; reconoce la existencia de diferentes niveles de la realidad, regidos por diferentes lógicas; no hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a otras culturas; el rigor, la apertura y tolerancia son características

de la transdisciplinariedad y fundamentalmente reconoce que una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar (Cantón, 2013).

La metodología que se empleará es la hermenéutica; pues, lo que se pretende es interpretar los intereses de aprendizaje expresados por los alumnos; así como los propósitos de enseñanza de los docentes en relación con los patrimonios culturales a partir de los significados del lenguaje.

La hermenéutica es la teoría de la interpretación en términos de lograr la comprensión de los textos, incluido el habla y el mundo mismo.

El lenguaje es siempre más de lo que realmente se dice. En definitiva, en cualquier conversación la suma del todo es mayor que sus partes. Esto puede deberse a que la gente tiende a hablar en “código”, utilizando referencias indirectas, metáforas y alusiones; además, en una conversación siempre está presente la comunicación no verbal o lenguaje corporal, que también puede influir en la conversación al agregar un nuevo contexto al lenguaje existente que se utiliza en la conversación. (White & Cooper, 2022)

White & Cooper (2022) afirman que el proceso hermenéutico comienza con el reconocimiento de que siempre hay algo debajo de la superficie de las palabras que se utilizan. Es aquí, donde la relación entre los órdenes explicado e implicado entran en juego. Mientras que el orden explicado se refiere al mundo observable que está al alcance de la mano, el orden implicado se refiere a todo lo demás que comprende el orden explicado.

Comprender es un proceso psicológico e histórico, se refiere al acto de experimentar los mismos procesos de pensamiento que el autor. Como tal, el empleo de la hermenéutica es un esfuerzo cíclico; aunque, se advierte que la verdadera comprensión sólo puede ser aproximada, dicho proceso coloca al intérprete en la mejor posición posible para comprender un texto (White & Cooper, 2022).

Dado lo anterior, para comprender los intereses de aprendizaje de los alumnos respecto a los patrimonios culturales y los propósitos de enseñanza de los docentes se empleará la estrategia de historias de vida o autobiografía sociológica. Los textos resultantes se interpretarán utilizando el “círculo hermenéutico” acuñado por Wilhem Dilthey, quien “creía que la humanidad sólo puede entenderse a través de la historia y no a través de conceptos objetivos. Por lo tanto, es esta experiencia viva la que enfatiza la temporalidad intrínseca de toda comprensión” (White & Cooper, 2022, p.65).

El círculo hermenéutico es un proceso reiterativo de investigación interpretativa que se mueve entre el orden implicado y explicado (lo particular y lo general o la parte y el todo) mediante la triangulación entre la experiencia de vida, expresión y comprensión, con la finalidad de entender las expresiones humanas de la vida. “Este ciclo puede adoptar la forma de un enfoque de parte a todo, que en última instancia se basa en el texto completo” (White & Cooper, 2022, p. 73).

Comprender un texto hermenéuticamente puede ser una actividad compleja y debe verse como un proceso, tal vez similar a ver una pintura en una galería de arte. Cuantas más veces uno ve la pintura, más la ve y la comprende. Con el tiempo, tal vez, a través de tal interpreta-

ción, uno pueda llegar a comprender al artista, la motivación de la pintura y las eventuales elecciones de colores, composición y pinceladas (White & Cooper, 2022).

El nexo de significado, utilizado por Dilthey, refiere a una construcción del “autor en el contexto de sus objetivos, creencias y otros estados mentales mientras interactúa con su entorno natural y social” (White & Cooper, 2022, p.73). Dicho nexo es central para la metodología de la hermenéutica, porque la interpretación en la tradición hermenéutica es un proceso de reconstrucción de nexos de significado a través del círculo hermenéutico.

El método hipotético-deductivo es un proceso sugerido cuando se trata de explicaciones y cuestiones de interpretación. Los pasos son:

- Establecer hipótesis interpretativas o “consecuencias”.
- Deducir, junto con otros enunciados, hipótesis que puedan contrastarse.
- Las consecuencias observables se probarán el análisis de los planes de clase y cuadernos de trabajo de los alumnos, además de los registros realizados durante las entrevistas.

Luego se comparan diferentes hipótesis interpretativas con la evidencia. Una evaluación comparativa distinguirá las interpretaciones aceptables de las menos exitosas. Las evaluaciones respetan diferentes valores, por lo que la reconstrucción de un nexo de significado puede abarcar diversos ideales.

Es posible una evaluación multidimensional de la misma hipótesis con respecto a diferentes valores o conjuntos de hipótesis. Este quinto paso es importante para establecer una relevancia que pueda resolverse empleando la mejor explicación (White & Cooper, 2022).

La aplicación de metodología descrita requiere de obtención de información mediante la realización de historia de vida, la cual consiste en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, reuniones dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

Este tipo de entrevistas en profundidad se caracterizan por seguir un modelo de conversación entre iguales, no son directivas, ni estandarizadas, sino abiertas y flexibles en donde el investigador es un instrumento de investigación, quien aprende en el proceso que preguntas hacer y como preguntarlas para obtener respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

En tanto, Mallimaci y Giménez concluyen que la historia de vida o biografía interpretada es el “relato de la vida de una persona en un contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador” (2006, p.178).

Esta estrategia de acercamiento al objeto de estudio se realizará desde la perspectiva de Mallimaci y Giménez, quienes apuntan tres momentos (enfaticando la necesidad de una ida y vuelta permanente entre las etapas):

1. “Preparando la historia de vida (muestreo, eje temático, guía),
2. Haciendo las entrevistas y
3. Analizando y sistematizando la información, interpretando la historia de vida (proceso que abre nuevas interrogantes)”(Mallimaci y Giménez, 2006, p. 187).

Ya que la historia de vida no busca representatividad estadística, el muestro se realizará con criterios de tipo teórico, garantizando que los entrevistados (alumnos y docentes) den cuenta de un rango amplio de experiencias individuales sobre sus intereses de aprendizaje y propósitos de enseñanza en relación con los patrimonios culturales. El punto fundamental es que el entrevistado esté dispuesto a hablar de sí mismo de su experiencia y de su familia: una historia de vida se construye entre quien relata y quien guía el relato. Por lo que, tanto los docentes como los alumnos, pertenecientes a una misma escuela, que participen en el estudio lo harán de manera voluntaria mediante una invitación y al diálogo.

En el caso específico de los profesores, además de su disposición, se requerirá que sea docentes de Español o de Artes de cualquier grado de secundaria, toda vez que los contenidos referentes al patrimonio cultural se ubican en estas disciplinas.

El eje temático en la historia de vida se refiere al tema central que guía la construcción y el análisis de la narrativa de la vida del sujeto. Este eje temático está directamente relacionado con la pregunta de investigación y sirve como criterio teórico para orientar la elección de los entrevistados. Por lo tanto, el eje temático es el interés de los estudiantes por el aprendizaje de los patrimonios culturales y los propósitos de enseñanza sobre los mismos.

La guía de entrevista es conjunto de preguntas por eje temático que sirven como estructura para la entrevista y la recopilación de la narrativa de vida del sujeto. Los temas son: interés de aprendizaje de los estudiantes, propósitos de enseñanza de los docentes y los patrimonios culturales.

Es importante destacar que una historia de vida no se realiza en una sola entrevista, sino que es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de varias sesiones, respetando los tiempos y la disposición del entrevistado (Mallimaci y Giménez, 2006, p.195). Por lo tanto, se realizarán tantas sesiones de entrevista o vueltas al círculo hermenéutico, como sea necesario, de acuerdo con los hallazgos y las relaciones entre categorías de análisis.

Posterior a la recopilación de los datos, el trabajo será analizar y dar sentido a la narrativa de vida de los entrevistados. En esta etapa, se enfrentarán decisiones sobre cómo abordar el material recolectado, cómo interpretar los significados implícitos en el relato y cómo transformar la información en conocimiento significativo. Destacando la importancia de reflexionar sobre la propia experiencia y conocimientos, ya que el análisis de las historias de vida de profesores y alumnos no solo ampliará los conocimientos, sino que también puede influir en su forma de ver el mundo (Mallimaci y Giménez, 2006) y con ello la comprobación o refutación de las hipótesis planteadas.

Para lograr la interpretación de los datos y con ello determinar la relación pedagógica que guardan los intereses de aprendizaje de los alumnos y los propósitos de enseñanza de los docentes en función de los contenidos patrimoniales prescritos para Secundaria (objetivo de la investigación).

### Las hipótesis consideradas son:

Es necesario explicitar la relación pedagógica entre los intereses de aprendizaje de los alumnos y los propósitos de enseñanza de los profesores de Secundaria por los contenidos relacionados con los patrimonios culturales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe una disociación entre los propósitos de enseñanza de los docentes y los intereses de aprendizaje de los alumnos respecto a los patrimonios culturales debido a que dichos intereses no se conocen o no se tienen en cuenta al momento de planificar la metodología de enseñanza.

Existe un desinterés en los estudiantes por el aprendizaje de todo aquello que no le resulte novedoso, de actualidad o no se vea claramente útil para su vida personal, social o comunitaria.

Las categorías de análisis son: interés de los estudiantes, aprendizaje, patrimonios culturales de la comunidad. Los conceptos para cada categoría se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Conceptos para cada categoría de análisis*

<b>Categorías</b>			
	<b>Interés de aprendizaje de los alumnos</b>	<b>Propósitos de enseñanza de los docentes</b>	<b>Patrimonios culturales</b>
Conceptos	Percepciones	Percepciones	Interpretación
	Motivación	Conocimientos	Valoración
	Novedoso	Didáctica	Disfrute
	Utilidad del conocimiento	Experiencias	Preservación
	Diálogo	Diálogo	Conservación
	Sentido de pertenencia	Cambio social	Difusión
	Identidad	Reflexión	Sensibilidad cultural
	Praxis	Praxis	Identidad
	Liberación	Expectativas	Interdisciplinariedad
	Opresión	Opresión	
	Agente de cambio	Agente de cambio	

A partir de las categorías y conceptos se analizará línea por línea cada historia de vida en su totalidad.

Considerar la diferencia hermenéutica; es decir, si la información contiene un lenguaje o cultura que es familiar, para ello, se considera el nexo hermenéutico.

Mediante una primera lectura, encontrar temas y patrones significativos y contrastarlos con las categorías y conceptos previstos.

Elaborar un sistema de códigos y categorías previstas, las cuales pueden irse modificando o cambiando conforme se realice la lectura de la información, así evolucionará el círculo hermenéutico hasta lograr el objetivo.

## Conclusiones

Hasta el momento no se ha realizado la aplicación de las entrevistas para la realización de las historias de vida y por tanto no se tienen hallazgos del estudio. Sin embargo, el costo de no conocer y visibilizar esta correlación es validar la permanencia de las mismas prácticas y errores cometidos en la aplicación de los modelos curriculares anteriores, en los cuales, la ontología y epistemología de las disciplinas y sus contenidos no fueron considerados, como tampoco lo estuvieron los intereses de los alumnos. Al privilegiar el cumplimiento de los programas oficiales mediante la enseñanza de contenidos descontextualizados, poco se abonó al conocimiento del ser biológico, emocional, social, político y cultural que constituye a un alumno de Secundaria.

## Referencias

- Cantón, V. (2013, julio). La Educación Patrimonial: Educar con y para el Patrimonio. Primera Parte. *Correo del Maestro*, (206), 42-51.
- Cantón, V. (2013, agosto). La Educación Patrimonial: Educar con y para el Patrimonio. Segunda Parte. *Correo del Maestro*, (207), 45-53.
- Cantón, V. (2013, noviembre). Algunos elementos para la construcción de una caja de Herramientas Para La Educación Patrimonial. *Actividades Participativas. Correo del Maestro*, (210). 37-49.
- Lamons, B. (2017). Dewey and Critical Pedagogy. In Peters, Michael (Ed.). *Encyclopedia of Education. Philosophy and Theory* (pp. 465-470). Springer: [DOI 10.1007/978-981-287-588-4](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4)
- Mallimaci, F. y Giménez V. (2006) Historia de Vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, España: Gedisa.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). Educación Patrimonial. Miradas y Trayectorias. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los signos. (1era. Ed.). España: Paidós.
- Vergara, M. (2023). Los estados de conocimiento: Tendencias y retos para la investigación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(99), 1247-1255. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662023000401247&lng=es&tln g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000401247&lng=es&tln g=es).
- White, R. & Cooper, K. (2022). Qualitative Research in the Postmodern Era: Critical and Selected Approaches and Methodologies. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85124-8>

## Capítulo 2

---

# Los campos formativos desde la estructuración del sentido

Florentino Silva Becerra

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara  
[florentino.silva@academicos.udg.mx](mailto:florentino.silva@academicos.udg.mx)

### Resumen

*La sociedad del conocimiento establece un marco donde el desarrollo de la pedagogía contemporánea atendiendo el progreso y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje planteando a los campos formativos, subrayando la necesidad global de la integración del currículum, bajo relaciones interdisciplinarias que se dan en campos amplios de conocimiento. Se tiene por objetivo el de analizar la práctica docente los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en la escuela secundaria. Para lograrlo aborda un enfoque cualitativo, porque busca comprender desde el marco de referencia de quien actúa, por lo que, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo de la investigación. En este recorrido centrado la construcción del sentido en el campo permite circunscribir la acción de los participantes a una realidad de una estructura determinada por los sentidos que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas permite integrar la visión. Por lo que se establece que, en las acciones docentes constitutivas del significado relacional, se encuentran en la búsqueda del sentido transversal integrando una serie de características sociales, también se reconoce que no todas las relaciones que establecen los profesores en la vida del aula presentan ese carácter, pues sólo tienen un sentido social aquellas acciones cuyo contexto corresponde a un diseño o a una formulación consciente e intencional.*

**Palabras clave:** trayectoria académica, teorías de la educación, teorías del pensamiento, teorías pedagógicas, sociedad del conocimiento.

## Introducción

La integración curricular por campos propone una relación articulada entre saberes disciplinares, científicos y los conocimientos comunitarios, es decir, el encuentro y diálogo que se opone al esquema de la memorización o la repetición, sino a la incorporación de un nuevo tipo de entendimiento para responder a las dinámicas que permitan la construcción de conocimientos, por lo que, de esta manera se desestructura el paradigma que tenía como base vertical que las personas requieren de una gran cantidad de conocimientos en su intelecto, de ahí la insistencia que tuvo el paradigma de la memorización bajo la premisa de que solo de esta manera se podría formar una persona para alcanzar el éxito.

Tiene por objetivo analizar la práctica docente de los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en la escuela secundaria.

En este tejido de transformación de paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje, que se adecuan según a la necesidad del tiempo, permite preguntarse: ¿Cuál es el sentir de los profesores ante esta nueva forma de ver la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo articulan los contenidos los profesores de las asignaturas que integran un campo formativo para el enriquecimiento epistémico? ¿Cuál es el sentido que se persigue en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para el acercamiento a la realidad? ¿Cómo se integran los procesos de evaluación que establece una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores que integran un campo formativo?

Por lo que, se tiene por este planteamiento que los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí en el desarrollo de su práctica docente como involucrados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en secundaria se acercan a la realidad mediante la articulación de los elementos constituidos en su didáctica epistémica.

## Estrategia metodológica

Este trabajo aborda un carácter cualitativo, busca comprender desde el marco de referencia de quien actúa y, describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas, desde dentro, enfatizando la subjetividad de los participantes, por lo que, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo del proyecto.

La metodología tiene como objeto el de confirmar las propiedades aplicables al trabajo de investigación desde la práctica docente. Su método se integra por estrategias, procedimientos y técnicas que encaminan las acciones hacia el propósito de este trabajo.

## Enfoque

Se trata de la producción de un estudio analítico descriptivo de las prácticas epistémicas realizadas por los profesores de secundaria producto de la cultura escolar, por lo que se tiene en la etnografía los hechos que se viven y se observan en el aula de clases en la búsqueda de la nueva realidad que se da entre los elementos que emergen de la interacción de las partes constituyentes en este estudio. Una investigación centrada en un grupo de personas en su propio entorno durante un tiempo determinado.

### Técnicas de investigación

Aborda a la observación participante que implica la intervención directa del observador, en palabras de Goetz y LeCompte (1998), se refiere a una práctica que consiste en estar dentro del aula donde se realizan las interacciones entre profesores y alumnos a los que se estudia en relación a su didáctica epistémica, porque la interacción planificada obedece a un objetivo, en la que la entrevista semiestructurada que trata de generar su libre expresión de donde se recogen sus creencias, intereses y valores, como recursos para obtener conocimiento.

### Participantes

Los participantes son profesoras y profesores de escuela secundaria, donde los sujetos perciben, comprenden e interpretan la realidad, es decir, los que intervienen directa o indirectamente, de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en los procesos que integran los campos formativos que buscan obtener la mejor información, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. Se basa en la participación voluntaria a solicitud del investigador, la información es la que guía el muestreo, y por ello esta puede evolucionar en el propio campo ya que es necesario que cubra todos los requerimientos conceptuales del estudio.

### Enfoque conceptual

Desde este recuadro se enfoca a la realidad como un espacio que niega la universalidad, evidentemente este no es común para todos, por lo que, no se puede describir esa realidad desde un espacio disciplinar de conocimiento que le dé sentido. Esta premisa modifica los esquemas educativos y se plantea la necesidad de interpretar la realidad desde una posición más dilatada, porque los espacios se sostienen en campos amplios y variados del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad, es lo que permite ampliarse a diversos ámbitos de sentido y enriquecer las verdades epistémicas.

Es decir, la verdad o la realidad se construye a través del pensamiento múltiple y no en una posición individual, por lo que, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales se puede acceder a la realidad que se quiere estudiar (Morin et al., 2003; Santos, 1997).

En este sentido el pensamiento complejo es, por tanto, apertura a la universalidad, porque se “requiere pensar de manera conjunta las realidades dialógicas” (Morin, 2003, p. 323). De igual forma el pensamiento que crea el acercamiento a la realidad tiene como consecuencia la fecundación del campo formativo que contradice al viejo esquema que integra contenidos como proceso objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta manera el campo posee “una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados” (Amparán, 1998, p.182).

En todo caso, el sentido de la realidad es la del mundo, que es más bien el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, los sentidos se hayan en conexión con los objetos independientemente del tipo de objeto, en los que, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas permite no fragmentar la visión de la realidad que le da sentido al objeto en un campo formativo, ya que es el área de acción que en este caso sus significados convierten a la región en un espacio de interacción.

Desde la lógica de los campos Bourdieu (1997) se manifiesta que la realidad es observada como un conjunto relaciones entre sí, y es vista como una “metáfora espacial en la que se reconoce la fluidez del espacio social y el papel de los actores en el campo” (Amparán, 1998, p. 179).

Esta expresión deja entrever que para lograr el sentido de los campos formativos es necesaria la interacción generada por la didáctica que se consolida epistémicamente en el sentido que le imprime al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque las interacciones entre objetos le dan al campo a la construcción, es decir que va presidido por la idea de conocimiento cierto, efectivo, aunque sea limitado, lo cual alude a una universalidad concreta y en consumación, es decir quienes interaccionan en las interrelaciones de las realidades, desde la didáctica epistémicamente, se contribuye a integrar los fragmentos y parcelas del conocimiento a través del sentido que se le otorga a las múltiples interrelaciones recuperando la diversidad de conocimientos y saberes que se han construido alrededor de ellos (Morin et al., 2002; Santos, 1997).

El campo formativo “es el conjunto de saberes que nos acercan a la realidad, es el sentido de la educación, es una relación entre un objeto (*algo dado*) y un sujeto (un *quién* al que se le da ese algo); porque los sentidos se hallan en conexión con los objetos” (Aguirre, 2021, p. 14).

La posmodernidad establece una relación entre objetos, al decir que “las cosas solo existen como se nos presentan o las construimos nosotros” (Alcudia, 2016, p.138), porque tenemos acceso real a las cosas y lo que necesitamos es una nueva caracterización o definición de nuestra existencia.

De esta manera el diseño de las múltiples articulaciones entre los contenidos de un campo, requiere la manifestación de situaciones de enseñanza y aprendizaje para propiciar la interacción hacia nuevos saberes de nuestra objetividad, a través de distintas acciones relacionadas con la vida cotidiana, para lograr a una comprensión del mundo sociocultural y natural que nos rodea desde una mirada amplia y compleja, porque de esta manera un campo es “una postura teórica, generadora de elecciones metódicas, tanto negativas como positivas, en la construcción de los objetos” (Bourdieu,1996, p.7).

Y en este sentido, los campos formativos presentan una mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, para contribuir a transformar el entorno (SEP, 2022), por lo que, en términos analíticos un campo puede ser definido como dice Bourdieu (1996), en “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 150).

Es decir, en el contexto de campo se genera en la conexión con otras asignaturas de manera transversal, porque pensar en un campo es pensar relacionamente, constituyéndose en una trama que desprende, en consecuencia, el sentido de un campo formativo es la manifestación por parte de un sujeto, de propiedades de objetos, desde el campo de la didáctica epistémica.

## Resultados

En este recorrido centrado en el concepto de campo desde donde se permite circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada por los sentidos que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos

de distintas disciplinas permite integrar la visión que le da sentido al objeto mediante observaciones sistemáticas.

En este apartado se presentan las secuencias de la didáctica, marco epistémico que organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje con un orden interno entre sí, partiendo de la consecución de objetivos educativos que hilvanan dando estructura a las experiencias articulando didácticamente los aprendizajes. Por lo que se el análisis de la práctica parte de la apertura de la sesión.

Las conexiones se establecen a partir de los saberes previos se instituyen conjunciones con las asignaturas que integran el conocimiento, porque estas conexiones instauradas en el currículo transversal tiene como hilo conductor a la interacción constituida en el diálogo, la integración, la síntesis y el intercambio, de esta manera el sentido que se persigue evita la fragmentación de las disciplinas que guardan sentido hacia la creación de un conocimiento más particular que universal; un proceso en el que las piezas interactúan como organismos vivos, creando los segmentos a través de la didáctica que llevan a conexiones de sentido entre las partes y ampliando la mirada disciplinaria (Van der Linde, 2007).

Esta forma se establece partir de las conexiones interactivas al interior del campo formativo siempre siguiendo al sentido epistémico.

### Discusión

Se parte de buscar el sentir de los profesores en este paradigma que se convierte en una visión que se incorpora en la didáctica, donde se busca la comprensión del sentido, para establecer la articulación, la conexión y la evaluación que son una nueva forma de ver el aprendizaje como consecuencia de la transformación de la tarea docente, porque ahora se tiene el compromiso de hilvanar conjuntamente los contenidos diseñados con las demás asignaturas entre profesores, partiendo de los saberes que los alumnos poseen para construir conocimientos, buscando en este proceso didáctico el sentido que estos le otorgan a mediante los procesos de evaluación formativa en una organización determinada por las relaciones que guardan entre si los actores involucrados. Ver y sentir mediante su participación a través de la atención del trabajo docente que, ahora se extiende a otras áreas mediante la planeación trasversal, respondiendo a la propuesta de los organismos internacionales cuyas ideas proponen un conocimiento integrado(SEP, 2022).

El abordar campos formativos permite responder a las dinámicas complejas bajo las cuales se vive la realidad que propone una ecología de saberes entre asignatura y conocimientos contextuales un encuentro y diálogo entre conocimientos disciplinares con otro tipo de saberes para así mismo (SEP, 2022).

¿Qué quiere decir esto? Que la escuela vive una completa transformación para responder a las dinámicas de construcción del conocimiento, pero, siempre se ha hablado de construir el conocimiento en la escuela básica ¿Qué es lo que se pretende ahora en esta integración curricular que indica que se deben trabajar campos formativos? Entonces, ¿Qué es un campo formativo? En este trabajo se originó a partir de realizar un análisis de la didáctica epistémica que los docentes utilizan para dar sentido a la articulación del campo formativo. Es decir ¿cómo realizan la articulación y la conexión de saberes en el manejo a través de la didáctica epistémica? ¿Cuáles son las conexiones que utilizan para integrar el conocimiento de las tres

asignaturas para no fragmentar el conocimiento? ¿De dónde parten para integrar los saberes a las tres disciplinas curriculares?

En este sentido se constituyó una metodología cualitativa buscando comprender lo que los profesores manifiestan, para responder en forma subjetiva y descriptiva a la relación que se establece desde su práctica docente, donde se construyen los saberes que integran un campo un formativo.

En esta conversación con el apartado descriptivo que se exhibe y la información subjetiva que presenta el concepto de campo formativo desde donde se circunscribe la práctica docente que tiene como tarea la integración de los sentidos que acompañan a los alumnos y profesores para la construcción del conocimiento en un espacio más amplio, más universal, desde la perspectiva de la realidad que los estudiantes viven. Desde aquí, el campo formativo es una superficie de sentidos, es un lugar donde “aparece” una cosa, “sentido” que no es otra cosa que el modo de darse y concebir una cosa (Alcudia, 2016).

Por ejemplo: Cristóbal Colón descubrió América (Historia), Cristóbal Colón es un navegante genovés (Formación Cívica) que llegó a América sin saberlo (Geografía); estos son sentidos de la misma cosa  $3+1$  y  $2+2$ , por lo que estamos ante un nuevo realismo de la práctica docente.

Porque en el campo formativo los profesores integran el sentido, entonces el sentido es una relación entre un objeto “algo dado” y un sujeto un “quién” al que se da ese algo, por lo que el sentido da cuenta de propiedades de los objetos, es decir, que están en los objetos y que el sujeto las formula, es decir una didáctica epistémica.

En otras palabras, para construir un campo formativo tiene que tener sentido y para ello se integran los saberes para construir un conocimiento, un conocimiento que se desprende de un campo formativo, en un espacio donde se comportan y buscan integrarse los sentidos.

## Conclusiones

Los sentidos permiten circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas que permiten integrar el sentido que es el todo para destacar una visión de saberes que se integran en un conocimiento a partir de un marco contextual.

La didáctica se transforma a través de un enfoque diferente que le da el matiz del campo formativo, un paradigma que se yergue ante nosotros, por lo que es innegable que la didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas.

En esta didáctica epistémica se reconoce al docente como dotado de la experiencia y el conocimiento para abordar otros caminos que lo conduzcan a la construcción de los aprendizajes que les permitan problematizar la realidad.

En términos analíticos cada campo particular se encuentra constituido por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones donde se requiere la interdependencia como elemento objetivo que le da sentido para construir un espacio de encuentros e interacciones.

## Referencias

- Aguirre García J. C. (2021). Campos de sentido: rasgos y paradojas. *Philosophia*. 81 (1):9-28. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/4976>. 2021.
- Albizu, E. (2005). “ Sentido”: Una frontera de la filosofía. *Tópicos*, (13), 5-27.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del Mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. Análisis. *Revista de investigación filosófica*, 3(1), 137-147.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del Mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. Análisis. *Revista de investigación filosófica*, 3(1), 137-147.
- Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Polis*, 1(2), 179-200.
- Bourdieu, P. (1996). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Santos, M. (1997). La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas. Ediciones Aljibe.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). Estrategias de recogida de datos. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, 124-171.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Universidad de Valladolid.
- Morin, E., y Pakman, M. (2003). Introducción al pensamiento complejo (p. 167). Barcelona: gedisa.
- Pierre Bourdieu y Loic J.D. Wacquant (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo.
- Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. *Siglo XXI*. 150
- SEP(2023). Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Van der Linde, G. E. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8): 11-12.

## Capítulo 3

---

# Clima Escolar en Estudiantes de Licenciado en Educación Infantil

Rosario Berenice Paredes Espinoza  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[Rosario.paredes@itson.edu.mx](mailto:Rosario.paredes@itson.edu.mx)

Alberto Galván Corral  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[Alberto.galvan@itson.edu.mx](mailto:Alberto.galvan@itson.edu.mx)

Irasema Armenta Álvarez  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[Irasema.armenta@itson.edu.mx](mailto:Irasema.armenta@itson.edu.mx)

Karla Lorena Molina Domínguez  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[Karla.molina@itson.edu.mx](mailto:Karla.molina@itson.edu.mx)

### Resumen

*El objetivo de la presente investigación fue evaluar el nivel de clima escolar en estudiantes de licenciatura en Educación infantil (LEI) de una universidad pública del estado de Sonora, con la finalidad de conocer las áreas de oportunidad que permitan a las autoridades, formular recomendaciones tendientes a su mejora o fortalecimiento en el aula. Empleando una metodología cuantitativa, se determinó el nivel de clima escolar. La población estuvo compuesta por 106 estudiantes de todos los semestres, lo cual representa el 71.1 por ciento, quienes, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar en el presente estudio, es conveniente señalar que se invitó a participar al 100 por ciento de los estudiantes. El instrumento aplicado está conformado por 35 reactivos agrupados en dos dimensiones, clima de convivencia general y satisfacción y cumplimiento de expectativas. Se empleó una escala tipo Likert de cinco opciones: 5=muy de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=en desacuerdo, 2=muy en desacuerdo y 1=sin elementos para responder. En los resultados se encontró que el valor promedio del clima escolar fue de 4.13, lo que lo ubica en el nivel alto, lo mismo pasa con las dos dimensiones del clima, dado que presentan valores por encima del valor de referencia mínimo para el nivel alto 3.67, ya que los valores medios fueron de 4.12 y 4.15, para el clima de convivencia general y la satisfacción y cumplimiento de expectativas, respectivamente. En términos generales, el clima escolar entre los estudiantes de LEI es alto.*

**Palabras clave:** Clima escolar, educación, convivencia escolar.

## Introducción

Existen diversos significados para el concepto de clima escolar. El Ministerio de Educación (2022), lo considera como las percepciones y las actitudes que presentan los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general sobre el ambiente escolar organizado y seguro del establecimiento educacional; este clima puede influir en el desarrollo y bienestar de los alumnos, teniendo un impacto directo en su comportamiento, disposición y rendimiento académico.

Por su parte, López y Bisquerra (2013), lo definen como un factor relevante que interviene directamente en las emociones de los estudiantes, ya que la percepción subjetiva y reflexiva que estos tienen acerca de las interacciones con sus compañeros y con sus docentes puede influir considerablemente en su aprendizaje.

Son muchos los elementos positivos y negativos que intervienen para que se logre el aprendizaje de los estudiantes dentro de las aulas. Uno de ellos es el clima escolar, (Herrera y Rico 2014) lo definen como un elemento fundamental que forma parte de la convivencia en la escuela, y que se refiere a comprender el comportamiento de los individuos en los distintos escenarios educativos.

El clima escolar, es un tema que cada día se está estudiando más por todas las instituciones educativas de todos los niveles, con el objetivo de investigar los factores que intervienen para que se genere un ambiente agradable, abierto y comprensivo, que favorezca el mayor aprendizaje del estudiantado y a su vez, permita que se desarrollen como personas con valores de respeto, tolerancia y solidaridad, además de construir espacios sociales de responsabilidad y autorregulación (Juárez, 2014).

No solo la infraestructura del aula y de la institución educativa en general son importantes para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, también es necesario un clima que favorezca interacciones de calidad entre los principales actores de la comunidad educativa, además es necesario se sientan seguros y en confianza (Cisneros-Coheurnour y Aguilar, 2010).

En este sentido Bermúdez, Pedraza y Rincón (2015) afirman que el estudio del clima escolar en instituciones de educación superior, involucran diversas creencias y valores, por lo cual identificar estos aspectos en una universidad incrementa el conocimiento de esta misma, lo que permite la posibilidad de mejorar no solo en el aspecto académico, procesos de enseñanza, relaciones interpersonales, sino además en aspectos administrativos y toma de decisiones.

Dentro de los procesos de evaluación internos y externos, el clima escolar u organizacional, es un elemento clave, que puede llegar a determinar el rendimiento y desempeño académico de los estudiantes. Tomando en cuenta la importancia del clima escolar, se llevó a cabo la presente investigación, la cual tiene como objetivo evaluar el nivel de clima escolar en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, en una universidad pública del estado de Sonora.

## Desarrollo

### Instrumento de clima escolar

Se aplicó un instrumento auto administrado adaptado de Gutiérrez (s/f), originalmente in-

tegrado por 35 reactivos, la versión final aplicada estuvo compuesta por 39 reactivos agrupados en dos dimensiones, clima de convivencia general y satisfacción y cumplimiento de expectativas. La Tabla 1 muestra las dimensiones, factores y reactivos que incluye cada aspecto del instrumento.

Para responderlo se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos: 5=muy de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=en desacuerdo, 2=muy en desacuerdo y 1=sin elementos para responder; todos los participantes deberían contar con elementos para responder todos los reactivos.

**Tabla 1**  
*Dimensiones, factores y reactivos del clima escolar*




<b>Dimensión/Factor</b>	<b>Reactivo</b>
Clima de convivencia general	
Nivel de conflictividad en la escuela	1
Forma de resolución de conflictos	2, 3
Dinámica de la relación entre los actores	4 al 12
Existencia de canales de comunicación	13 al 21
Existencia de un clima de confianza	22 al 26
Satisfacción y cumplimiento de expectativas	
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	27 al 29
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	30 al 32
Reconocimiento y estímulos a los distintos actores	33 al 37
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	38, 39

*Nota:* Adaptado de Gutiérrez (s/f)

Se recolectó información sociodemográfica de los participantes: sexo, semestre, estado civil, condición laboral, edad, si cuentan o no con beca y si tienen o no dependientes económicos.

Para el análisis de los resultados se formularon medias por reactivo, dimensión y clima escolar general, las variables que resumen las características de los participantes fueron consideradas como variables categóricas y se emplearon para analizar si influyen o no en la evaluación del clima escolar, a nivel general y por dimensiones, mediante modelos de análisis de varianza. Adicionalmente, se determinaron tres niveles de Clima Escolar: alto, medio y bajo, se asignaron los colores de un semáforo para ayudar en la visualización del nivel, quedando de la siguiente forma (Tabla 2):

**Tabla 2***Niveles del clima escolar*

Nivel	Valor inferior	Valor superior	Semaforización
Bajo	1.00	2.33	
Medio	2.34	3.66	
Alto	3.67	5.00	

*Nota:* Esta Tabla muestra los niveles de clima escolar Bajo, Medio, Alto. En la semaforización el clima escolar Alto está señalado con verde.

### Propiedades psicométricas del instrumento

En el presente apartado se describen las principales propiedades psicométricas de las respuestas basadas en la aplicación del instrumento descrito en el punto anterior.

### Participantes

La Tabla 3 presenta las características de los participantes. La muestra se integró por 106 estudiantes quienes, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar en el presente estudio, es conveniente señalar que se invitó a participar al 100 por ciento de los estudiantes; en términos generales la muestra representó el 71.1 por ciento de la población estudiantil de Licenciado en Educación Infantil. Se espera que la muestra sea lo suficientemente heterogénea para formular análisis psicométricos con base a sus respuestas.

**Tabla 3***Características de los participantes*

Variable	Participación	Porcentaje
Sexo		
Masculino	4	3.8%
Femenino	102	96.2%
Semestre		
Segundo	23	21.7%
Cuarto	37	34.9%
Sexto	33	31.1%
Octavo	13	12.3%
Estado civil		
Soltero(a)	98	92.5%
Casado(a)	4	3.8%
Unión libre	4	3.8%
Situación laboral		
Solo estudio	71	67.0%
Estudio y trabajo a destajo	14	13.2%

Estudio y trabajo a medio tiempo	12	11.3%
Estudio y trabajo a tiempo completo	9	8.5%
Beca		
Sin beca	81	76.4%
Con beca	25	23.6%
Edad		
18-19 años	33	31.1%
20-21 años	32	30.2%
22 años	18	17.0%
Más de 22 años	23	21.7%
Dependientes		
Sin dependientes	95	89.6%
Con dependientes	11	10.4%

Nota: Esta Tabla muestra las características de los participantes como sexo, situación laboral y si tienen dependientes.

### Validez de constructo

Como ya se precisó, se trabajó con el 71.1 por ciento de los estudiantes de LEI. Con base a las respuestas del instrumento, se realizaron pruebas de validez y confiabilidad, a posteriori. En relación a la validez del instrumento se aplicó la prueba de validez de constructo, a través de grupos contrastados, mediante la prueba de Chi Cuadrada, con valores cuya significación asintótica bilateral fue menor a 0.05, donde los 39 reactivos cumplieron con el requisito de distribución de frecuencias, formulada de acuerdo a lo sugerido por Sierra (2001), Kerlinger y Lee (2008) y Anastasi y Urbina (2009). Lo anterior permite determinar que el instrumento cuenta con un alto nivel de validez de constructo.

En cuanto a la validez del instrumento, la definición más común es la que se refiere al grado para medir lo que se cree que se está midiendo, es decir, la capacidad para manifestar o simbolizar la realidad a la que se alude (Argibay, 2006; Campo-Arias y Oviedo, 2008; Kerlinger y Lee, 2008; Anastasi y Urbina, 2009; Quero, 2010; Sánchez, et al., 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014); por su parte, Prieto y Delgado (2010) la definen como el “grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico” (p. 71), lo que en esencia, es el reflejo de la definición más común; asimismo, señalan que la validez es la propiedad psicométrica más importante referida a la calidad de la inferencia del test o prueba. Adicionalmente, Argibay (2006) señala que comprobar la validez de un cuestionario es más complejo que determinar su confiabilidad, ya que la primera implica elementos teóricos, mientras que la segunda es un aspecto empírico.

Con respecto a la validez de constructo de un cuestionario, se define como el nivel en el que puede declararse que mide una construcción, variable o rasgo teórico (Creswell, 2003; Anastasi y Urbina, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### Consistencia interna

Para determinar la confiabilidad se aplicó un procedimiento que obtiene coeficientes de consistencia interna, específicamente Omega de MacDonald. La confiabilidad alude al nivel en el que la medición concuerda consigo misma, es decir, se refiere a la exactitud con la que un instrumento mide lo que se desea (Kerlinger y Lee, 2008; Campo-Arias y Oviedo, 2008; Quero, 2010; Prieto y Delgado, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En cuanto al valor de la confiabilidad Kerlinger y Lee (2008) afirman que algunos autores han asumido el valor de 0.7 como el límite entre confiabilidades aceptables y no aceptables; no obstante, también señalan que no existe alguna evidencia para favorecer este criterio, el cual consideran arbitrario; citando a Nunally (1978), los autores sostienen que un nivel satisfactorio de confiabilidad estará en función de cómo se emplee la medida. Por otro lado, reconocen que, en algunos casos, valores de 0.5 o 0.6 son aceptables, mientras que, en otros casos, valores de 0.9 apenas son aceptables.

Un valor bajo de confiabilidad puede ser aceptable si el instrumento de medición posee una validez alta. Además, las consideraciones para determinar un valor de referencia se enfocan en el tipo de decisión que se tomará al utilizar el instrumento de medición: si la decisión se toma en una edad temprana, es reversible, concierne a grupos (no a individuos) o tiene efectos temporales, es aceptable un valor bajo de confiabilidad (Kerlinger y Lee, 2008). Para efectos de la presente investigación se considerará como valor de referencia de confiabilidad 0.8, tomando en cuenta que el instrumento cuenta con alta validez de constructo (determinada mediante la prueba de grupos contrastados); al mismo tiempo, las decisiones que se tomarán derivadas del uso del instrumento se pueden considerar como diagnósticas o de temprana edad de acuerdo a lo precisado por Kerlinger y Lee (2008). Por otro lado, Prieto y Delgado (2010) afirman que la confiabilidad y validez, deben entenderse como una cuestión de grado y no como una característica que tienen o no tienen los instrumentos.

Se determinó la confiabilidad del instrumento a través de la consistencia interna de la escala, mediante el coeficiente Omega de MacDonald obteniéndose un valor global de 0.977 (considerando los 39 reactivos), adicionalmente se calculó el coeficiente para la dimensión del clima de convivencia general (reactivos 1 al 26) y satisfacción y cumplimiento de expectativas (reactivos 27 al 39) obteniéndose valores de 0.968 y 0.958, respectivamente; de lo que se deriva que los resultados de clima presentan un alto grado de confiabilidad por consistencia interna. Con base a las pruebas formuladas en el apartado anterior y el actual, se puede afirmar que los resultados de clima escolar poseen un alto grado de validez y confiabilidad.

## Resultados

### Resultados del clima escolar


En este apartado se describen los resultados del clima escolar, basados en la participación de los 106 estudiantes. Los resultados se presentan, en términos generales y posteriormente en función de las características de los estudiantes, representadas mediante variables categóricas.

### Resultados generales

Los niveles del clima escolar, global y por dimensión, se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Niveles de clima escolar, general y por dimensión*



Rubro	Media	Nivel	Semáforo
Clima Escolar	4.13	Alto	
Clima de Convivencia General	4.12	Alto	
Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas	4.15	Alto	

*Nota:* Esta Tabla muestra los niveles de clima escolar, general y por dimensión. El rubro Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas tiene un nivel alto.

El valor promedio del clima escolar fue de 4.13, lo que lo ubica en el nivel alto, lo mismo pasa con las dos dimensiones del clima, dado que presentan valores por encima del valor de referencia mínimo para el nivel alto (3.67) ya que los valores medios fueron de 4.12 y 4.15, para el clima de convivencia general y la satisfacción y cumplimiento de expectativas, respectivamente. En términos generales, el clima escolar entre los estudiantes de LEI es alto.

**Tabla 5**


*Niveles del clima escolar por factores*

Factor	Media	Nivel	Semáforo
Clima de convivencia general			
Nivel de conflictividad en la escuela	3.72	Alto	
Forma de resolución de conflictos	4.04	Alto	
Dinámica de la relación entre los actores	4.15	Alto	
Existencia de canales de comunicación	4.16	Alto	
Existencia de un clima de confianza	4.10	Alto	
<b>Satisfacción y cumplimiento de expectativas</b>			
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.	4.28	Alto	
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	4.25	Alto	
Reconocimiento y estímulos a los distintos actores	3.96	Alto	
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	4.29	Alto	

*Nota:* La Tabla 5 muestra los valores medios por cada uno de los factores que integran las dos dimensiones del clima escolar, todos los factores, tanto del clima de convivencia general como de satisfacción y cumplimiento de expectativas se ubican por encima del valor de referencia mínimo (3.67), en consecuencia, los niveles del clima escolar, en todos los factores, son altos.

A continuación, se presentan los reactivos con los puntajes más bajos, sin embargo, es conveniente señalar que todos los reactivos presentan valores promedio altos, destaca que ningún reactivo del instrumento presentó nivel medio o bajo (Tabla 6).

**Tabla 6**  
*Indicadores del clima escolar con puntajes más bajos*

Reactivo	Media	Nivel	Semáforo
01. En la escuela existen pocos conflictos	3.72	Alto	
06. En la escuela los alumnos nos llevamos bien	3.89	Alto	

## Conclusiones

Los resultados de la investigación, muestran que:

Los niveles del clima escolar, del clima de convivencia general, así como la satisfacción y cumplimiento de expectativas en los estudiantes del programa educativo de Licenciado en Educación Infantil son altos.

El nivel del clima escolar es alto en la totalidad de los factores (nueve) del clima escolar.

Los niveles del clima por pregunta o reactivo, son altos la totalidad de los casos (los 39 reactivos).

El clima escolar del PE de LEI se considera un clima sano, equitativo y justo.

Las variables sexo, semestre, estado civil, situación o condición laboral, edad, beca (tener o no) y dependientes económicos (tener o no) no influyeron en la percepción del clima escolar.

En términos generales se cumplió con el objetivo del estudio, ya que se evaluó el nivel de clima escolar en los estudiantes de LEI de Unidad Navojoa y se formularon recomendaciones para contribuir a su eventual mejora o fortalecimiento.

## Recomendaciones

A continuación, se formulan una serie de recomendaciones generales:

En cuanto al seguimiento, se recomienda implementar acciones tendientes a mantener y eventualmente mejorar el nivel actual del clima escolar percibido en los estudiantes de LEI, Unidad Navojoa.

Evaluar regularmente el clima escolar para recopilar retroalimentación no solo de los estudiantes, sino evaluar la conveniencia de incluir a profesores del PE y usar esta información para implementar mejoras.

Sobre la participación de los estudiantes en mediciones futuras del clima escolar, es recomendable que se incremente el nivel de participación, se sugiere repetir la estrategia de invitación/participación que se empleó en este primer ejercicio de medición, aunado a un seguimiento más cercano o estrecho.

Resulta conveniente incluir el análisis del clima escolar y su mejoramiento, en la documentación de procesos e informes tendientes a obtener el reconocimiento como Programa Educativo de Calidad por parte del o los organismos acreditadores del PE.

Las siguientes, son recomendaciones genéricas tendientes a generar un clima escolar más positivo y beneficioso para todos los miembros de la comunidad universitaria.

Promover la comunicación abierta y transparente, instaurar canales de comunicación efectivos entre estudiantes, profesores y administradores ya que puede ayudar a abordar problemas y resolver conflictos de manera constructiva.

Fomentar un ambiente inclusivo, implantar programas y actividades que promuevan la diversidad la inclusión, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados independientemente de su origen étnico, cultural, religioso, de género u orientación sexual.

Implementar programas de apoyo estudiantil, brindar servicios de asesoría académica, orientación profesional y apoyo emocional para estudiantes que puedan necesitarlo, contribuyendo así a mejorar su bienestar general.

Incentivar la participación estudiantil, fomentar la participación en actividades extracurriculares, clubes estudiantiles y eventos deportivos para fomentar un sentido de comunidad y pertenencia.

Fomentar la colaboración entre profesores y estudiantes, estimular la interacción entre profesores y estudiantes fuera del aula, como horas de oficina, tutorías, proyectos de investigación y estancias, para robustecer las relaciones y perfeccionar la experiencia académica.

Promover el respeto y la empatía, instruir a la comunidad universitaria sobre la importancia del respeto mutuo, la empatía y la tolerancia hacia las diferencias individuales, cultivando así un ambiente de respeto y comprensión, mediante charlas, conferencias, mesas redondas y talleres extracurriculares.

Ofrecer recursos para el manejo y solución de conflictos, proveer herramientas y capacitación para auxiliar a los miembros de la comunidad a resolver conflictos de forma constructiva y pacífica.

Celebrar los logros y éxito, mediante el reconocimiento, basados en el rendimiento académico, la participación en actividades extracurriculares (deportivos y culturales, el liderazgo, el servicio comunitario u otros logros destacados de los estudiantes), a manera de ejemplo: entregar reconocimientos al rendimiento académico de forma semestral, por cohorte, a los primeros tres lugares, puede ser con base al semestre anterior cursado, con base al acumulado o ambos.

Organizar ceremonias de premiación especiales o eventos de reconocimiento donde se entreguen los premios y se celebren los logros de los estudiantes frente a la comunidad escolar.

Publicar anuncios y comunicados que destaquen a los ganadores de premios en boletines, sitios web y redes sociales de la universidad para inspirar a otros estudiantes y reconocer públicamente sus logros.

Invitar a padres y familiares de los estudiantes a asistir a las ceremonias de premiación y reconocimiento para compartir y celebrar los logros de sus hijos.

Considerar la posibilidad de otorgar premios personalizados que reflejen los intereses y las aspiraciones individuales de los estudiantes, como becas para estudios adicionales, oportunidades de investigación o pasantías.

Incluir premios no monetarios, como acceso a recursos educativos especiales, mentorías con profesionales destacados o participación en programas de liderazgo y desarrollo personal.

Implementar un sistema de reconocimiento periódico que premie el esfuerzo y el progreso académico constante, no solo los logros excepcionales.

Al implementar estas recomendaciones, o algunas de ellas, se puede mejorar la percepción de los estudiantes en lo relativo al clima escolar en los estudiantes de LEI. Es importante destacar que no tienen que implementarse todas las recomendaciones, inclusive algunas pueden integrarse entre sí.

## Referencias

- Anastasi, A. y Urbina, S. (2009). Tests psicológicos (séptima edición). Prentice Hall.
- Bermúdez, J. J., Pedraza, A. y Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3). <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/413/1289>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=422/42210515>.
- Cisneros-Cohernour, E. J. y Aguilar, Z. (2010). Clima organizacional e innovación en una universidad del sureste de México. En E. Cisneros-Cohernour (Ed.), *Innovación de la gestión y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 33-47). México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. [https://www.academia.edu/9974114/Libro\\_Innovaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_gesti%C3%B3n\\_y\\_cambio\\_en\\_las\\_organizaciones\\_educativas](https://www.academia.edu/9974114/Libro_Innovaci%C3%B3n_de_la_gesti%C3%B3n_y_cambio_en_las_organizaciones_educativas)
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (second edition). SAGE.
- Gutiérrez, V. (s/f). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). McGraw Hill.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2311>
- Juárez-Herrera, M. (2014). Estudio exploratorio del clima escolar universitario (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana León, México. [http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1428/UIAL\\_Maricela\\_Ju%C3%A1rez.pdf?sequence=4](http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1428/UIAL_Maricela_Ju%C3%A1rez.pdf?sequence=4)

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (cuarta edición). McGraw Hill.
- López, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima escolar en educación secundaria. *ISEP Science*, (5), 62-77. <https://gropinformació.files.wordpress.com/2014/05/articulo-clima-loez-bisquerra.isepsicemce.pdf>.
- Ministerio de Educación (2022). Clima de conveniencia escolar. Currículum Nacional. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). FIABILIDAD Y VALIDEZ. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77812441007>.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99315569010>.
- Sánchez, P., Valdés, A., Gantús, M. y Vales, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-15.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Editorial Paraninfo.

## Capítulo 4

---

# Percepción de los Directivos de Educación Básica, acerca de la práctica profesional de los estudiantes normalista

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”

[alina.munoz.ensy@gmail.com](mailto:alina.munoz.ensy@gmail.com)

### Resumen

*El presente trabajo tiene como propósito presentar avances de un estudio más amplio realizado con directivos de educación básica, en el marco del Trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos de los Planes de estudio 2018 y 2022. El objetivo de esta primera parte de la investigación es conocer la percepción de los directivos de cuarenta y tres escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria, acerca de la experiencia durante la estancia de estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, en las escuelas de preescolar, primarias y secundarias donde realizan las prácticas docentes para analizar y reflexionar sobre el proceso de gestión y la asignación de escuelas de educación básica y el acompañamiento en las prácticas profesionales, ya que intervienen diversos factores para la realización del trabajo en contextos reales de docencia que inciden en el desempeño de los alumnos durante su estancia en las escuelas asignadas. La metodología aplicada en este trabajo es de tipo cualitativo desde el enfoque fenomenológico que permite conocer desde la opinión de los entrevistados acerca del trabajo que realizan los estudiantes en contextos reales de su práctica docente. Los resultados que se presentan permiten reflexionar acerca de áreas de mejora en la planeación y organización de las prácticas docentes, así como la necesidad de mejorar los canales de comunicación con los tutores para el acompañamiento a los estudiantes normalistas.*

**Palabras clave:** Práctica profesionales, directivos, gestión escolar, planeación, organización.

## Introducción

Las Escuelas Normales del Estado de Yucatán, están conformadas en un Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY), donde se articulan y coordinan las políticas y acciones de planeación que realizan las Escuelas Normales en el estado. Actualmente el SIENEY está compuesto por seis Escuelas Normales de carácter público, tres se encuentran en el interior del Estado: en Dzidzantún, Valladolid y Ticul y tres en la ciudad de Mérida; que en conjunto atienden una matrícula de 2,737 alumnos, inscritos durante el ciclo escolar 2023-2024.

La Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, donde se realizó la investigación, se localiza en la ciudad de Mérida, en ella se imparten ocho programas académicos que son: las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación de Secundaria en Español, Matemáticas, Inglés, Geografía y Biología, así como las Licenciaturas en Educación Artística, Educación Física e Inclusión, y cuenta con una matrícula de 865 alumnos inscritos.

En cada programa académico se asigna un Coordinador o Coordinadora, que tiene a su cargo las funciones de planear y organizar las actividades académicas del programa. Para asegurar que las prácticas profesionales se puedan llevar a cabo en las escuelas de educación básica durante el ciclo escolar, se realiza un proceso de planeación en varias etapas, donde intervienen diferentes instancias educativas. En la primera etapa de planeación, por parte de la institución, los Coordinadores y Coordinadoras presentan las propuestas de las escuelas de educación básica donde van a realizar las prácticas profesionales los estudiantes normalistas; en la segunda etapa, la autoridad de cada nivel educativo de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), es quien autoriza que las y los alumnos normalistas realicen las prácticas profesionales en las escuelas que proponen los Coordinadores y Coordinadoras de cada programa y se concretiza mediante la firma de convenios de colaboración.

En la tercera etapa del proceso de planeación se realizan reuniones colegiadas con los Directores y Directoras de las escuelas de educación básica que fueron autorizadas para realizar las prácticas profesionales, así como con los tutores asignados para el acompañamiento de los alumnos normalistas en el aula. Los trabajos con los directivos y docentes de educación básica se realizan en Talleres de Vinculación donde se plantean los propósitos de los programas del Plan 2018 y 2022, los contenidos del Trayecto de Prácticas Profesionales y Saberes Pedagógicos, perfil de egreso, la calendarización por semestre y los reglamentos, y sobre todo se hace énfasis en la función del tutor en el acompañamiento a los practicantes, de tal forma que el estudiante normalista lleve a cabo las prácticas profesionales de acuerdo con lo que se establece en el programa en cada una de etapas del trayecto de prácticas profesionales.

En los dos últimos ciclos escolares se ha observado el incremento de reportes con incidencias por parte de directores de las escuelas de educación básica, por diferentes problemáticas con los estudiantes, lo que ha originado mover de una escuela a otra a los alumnos practicantes, lo que implica para el estudiante realizar modificaciones en su proceso académico que dificulta las actividades académicas programas durante el semestre, por tal razón, desde la Coordinación de formación inicial de la institución se planteó llevar a cabo el

análisis y la reflexión de las etapas del proceso de planeación y asignación de espacios para las prácticas profesionales, así como también, implementar acciones que permitan resolver las problemáticas presentadas o en su caso disminuir las incidencias que afectan el proceso formativo del estudiante.

Es en este sentido que en esta primera parte de la investigación nos centraremos en el análisis y reflexión acerca de la percepción de los Directores y Directoras de cuarenta y tres escuelas de educación básica receptoras, con respecto al desempeño de los estudiantes normalistas de la institución, durante las prácticas profesionales del ciclo escolar 2022- 2023, con la finalidad de conocer las experiencias que tuvieron con los alumnos en ese periodo. Ya que como plantea (Husserl 1998, citado en Fuster y Doris, 2019), comprender desde las experiencias vividas por los actores en su complejidad, permite conocer los significados y la toma de conciencia en torno al fenómeno tal y como lo experimentan los individuos.

En los dos últimos ciclos escolares se ha observado el incremento de reportes con incidencias por parte de directores de las escuelas de educación básica, por diferentes problemáticas con los estudiantes, lo que ha originado mover de una escuela a otra a los alumnos practicantes, lo que implica para el estudiante realizar modificaciones en su proceso académico que dificulta las actividades académicas programas durante el semestre, por tal razón, desde la Coordinación de formación inicial de la institución se planteó llevar a cabo el análisis y la reflexión de las etapas del proceso de planeación y asignación de espacios para las prácticas profesionales, así como también, implementar acciones que permitan resolver las problemáticas presentadas o en su caso disminuir las incidencias que afectan el proceso formativo del estudiante.

Es en este sentido que en esta primera parte de la investigación nos centraremos en el análisis y reflexión acerca de la percepción de los Directores y Directoras de cuarenta y tres escuelas de educación básica receptoras, con respecto al desempeño de los estudiantes normalistas de la institución, durante las prácticas profesionales del ciclo escolar 2022- 2023, con la finalidad de conocer las experiencias que tuvieron con los alumnos en ese periodo. Ya que como plantea (Husserl 1998, citado en Fuster y Doris, 2019), comprender desde las experiencias vividas por los actores en su complejidad, permite conocer los significados y la toma de conciencia en torno al fenómeno tal y como lo experimentan los individuos.

### Marco Teórico

El interés de diversos autores por analizar lo que sucede en las prácticas docentes durante la formación inicial, donde se activa el conocimiento teórico para convertirlo en práctico y después en saberes, ha sido de gran relevancia y, algunos de los investigadores coinciden en plantear que el profesorado en formación vive una serie de tensiones que inician en la escuela normal y se extienden hasta las escuelas de prácticas (Aguilera et al., 2011).

Según Vargas (2016), la práctica docente se caracteriza por ser dinámica: por sus constantes cambios; contextualizada: porque es *in situ* y compleja: porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y al espacio; además, se le considera como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad, esto es, un agente que ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo de determinados medios y recursos.

Al respecto, Sacristán (1988) considera que la diferencia de la práctica docente con relación

a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognitiva humana en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (citado en Vargas, 2016).

Así, la práctica docente se le concibe como una práctica social altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tiene que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Angulo, 1994, Contreras, 1994, Carr, 1993, Schön, 1997 como se cita en Vargas, 2016).

La complejidad que reviste el análisis y reflexión en relación a la práctica docente, lo clarifica el siguiente planteamiento:

La práctica docente se encuentra condicionada por la estructura social, institucional y por opiniones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen, define el sentido y la calidad de su desarrollo. Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez, 1998, como se cita en Vergara, 2016, p. 76)

De esta manera, en esta investigación se aporta al conocimiento sobre cómo son percibidas las prácticas de estudiantes de licenciatura en una escuela normal y la forma en que se manifiesta en forma discursiva por quienes intervienen en este proceso formativo y que provienen de diferentes contextos educativos.

### Metodología

La presente investigación es de naturaleza cualitativa; inserta en el enfoque fenomenológico-interpretativo debido a que, como lo afirma Yuni y Urbano (2005), el propósito es describir el modo en que los mismos sujetos sociales entienden sus conductas, acciones, significados y discursos y como se interpretan a sí mismos y su realidad, de esta manera llegar a comprender a cabalidad el tema de la investigación desde sus propios actores. El carácter peculiar del enfoque fenomenológico, según (Husserl, 1993; citado por Aguirre y Jaramillo, 2012), es ir a la esencia de las cosas que está dentro del ser, de una manera más objetiva.

El enfoque fenomenológico para Aguirre y Jaramillo (2012), se encuentra transversalizado por la descripción: se describe las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (éidos), se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos. Lo que significa que en la descripción de las vivencias por parte de los actores en forma directa es el análisis reflexivo de los fenómenos.

Es en este sentido, que el propósito de este trabajo es llegar a conocer la percepción de los directivos de cuarenta y tres escuelas públicas de educación básica, acerca de las experiencias durante la estancia de los estudiantes normalistas que realizan las prácticas profesionales en las instituciones que tienen a su cargo.

El trabajo que se presenta es un avance de la investigación que se está realizando, por lo anterior, únicamente se presentan los resultados de una encuesta con preguntas abiertas que se aplicó a los directivos, acerca de su percepción de la organización y el trabajo que

realizan los estudiantes en sus escuelas. Para la selección del personal directivo a quienes se aplicó la encuesta, se consideró aquellos que han colaborado en los ciclos escolares anteriores y han vivido la experiencia con los estudiantes practicantes de la escuela normal.

De aquí que los ejes de análisis que orientó la elaboración del instrumento, fueron tres: la gestión (todo lo referente a los trámites administrativos previos a la práctica y durante la práctica), la planificación del proceso de las prácticas profesionales y la participación de los estudiantes en las escuelas. La encuesta se realizó en reunión colegiada al inicio del ciclo escolar.

## Resultados

### El primer eje de análisis es de gestión

El panorama que se presenta a partir del análisis de los resultados se puede identificar que, en el eje primer eje de análisis de gestión, intervienen varias instancias a las que es necesario acudir para realizar los trámites de las autorizaciones para que los directores de las escuelas reciban a los estudiantes, y es en este punto en donde se registran algunas tensiones por la falta de atención oportuna a nuestras solicitudes, en los tiempos requeridos. En este proceso de gestión interviene varios actores, el Departamento de Prácticas Profesionales de la ENSY donde se elaboran los oficios de solicitud dirigidos a los directores de educación básica involucrados (preescolar, primaria y secundaria entre otros) de la SEGEY, quienes son los que firman los oficios de autorización y que posteriormente se envían al Departamento de Prácticas Profesionales de la ENSY para ser distribuidos a los estudiantes normalistas y, puedan acudir a las escuelas asignadas para realizar sus prácticas profesionales. En esta serie de trámites que solicitan a la ENSY, en ocasiones generando una serie de dificultades para los estudiantes con los directores de las escuelas donde van a realizar las prácticas profesionales.

### El segundo eje es de planificación

En este apartado, se plantea que la calendarización de las prácticas profesionales se pueda realizar en fechas que son de mayor aprovechamiento para los estudiantes y también para que en las escuelas receptoras de educación básica sea de mayor utilidad, tratando de ajustar las fechas en cada nivel de educación básica y por cada programa de las ocho Licenciaturas que se imparten en la ENSY, así como en cada semestre durante el ciclo escolar. Es en este apartado donde se abordan los tiempos de la estancia de los estudiantes en las escuelas, ya que se presentan inconformidades por parte de algunos directores que solicitan ampliar los tiempos de las prácticas en las escuelas, así como su permanencia durante todo el ciclo escolar.

### El tercer eje es de participación de los estudiantes en las escuelas y desempeño académico

En este apartado, algunos directores encuestados plantean que los estudiantes normalistas deben de participar en todas las actividades que se realicen en las escuelas, así como en Consejos Técnicos Estatales (CTE), en la opinión de uno de los directores menciona que “su participación es muy valiosa ya que aprenden de los docentes y también se aprende de las

aportaciones de los estudiantes cuando llegan con actitud positiva y proactiva”. Otra apreciación recuperada, considera que los estudiantes practicantes “son respetuosos, acatan las indicaciones y sobre todo (son) responsables”; con respecto a la formación didáctica del practicante, se comenta de manera crítica lo siguiente: “...en lo académico (es conveniente) dotarlos de herramientas (para) que motive y despierte el interés de los alumnos en sus clases, para facilitarles el desarrollo de su práctica...” y solicitan la participación constante en las actividades extracurriculares.

En cuanto al desempeño académico se hizo énfasis en la necesidad de que los alumnos normalistas conozcan los contenidos del plan de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), algunas opiniones fueron en este sentido: (que el practicante tenga) “...Conocimiento psicopedagógico para la operatividad del plan de estudios de la NEM. Conocimiento en psicología del adolescente para contribuir en la atención oportuna de necesidades de los alumnos. Participación en los CTE para aprender el trabajo académico colaborativo, que permite conocer y atender el contexto escolar y sus necesidades. Participación en el diseño del plan analítico, ... que tengan presente que la realidad cotidiana es distinta y requiere de vocación para un mejor desempeño del año.”

En otra de las opiniones proponen reforzar los conocimientos de los estudiantes en temas como: “Algunas estrategias didácticas más lúdicas, más tecnológicas, digitales. Técnicas de conducción de grupos. Reforzamiento habilidades socioemocionales. Conocimiento de los plazos cognitivos de la adolescencia”.

En cuanto a la participación, tanto de los tutores y asesores, se manifiesta la falta de información de la función que realiza el tutor, así como también, se solicita la supervisión de los asesores ya que en ocasiones no se conoce quien es el responsable de supervisar a los estudiantes en sus prácticas. En este sentido un director comenta lo siguiente... “Es importante tener el acompañamiento de parte de ustedes (ENSY) y de los maestros de la escuela (asignada) para detectar alguna anomalía o situación que pueda afectar el desempeño del alumno.”

Se planteó también en todos los participantes la disposición de seguir colaborando y algunos de los directores solicitaron mayor información de los programas de las Licenciaturas que se imparten en la ENSY “Los responsables (tutora) de los alumnos de la ENSY den una información más explícita”. Un grupo de directores manifestaron lo siguiente: “Continuar con el acompañamiento de los coordinadores. Darle seguimiento en lo que aprendan de acuerdo con la NEM, ... Es importante no comisionar a los estudiantes durante sus prácticas o servicio, ya que interrumpe la secuencia de actividades planeadas”.

## Conclusiones

El enfoque fenomenológico que se implementó en esta primera parte de la investigación, permitió conocer desde las evidencias vividas a partir de la experiencia y que son descritas y que compartidas por los directivos. El encuentro intersubjetivo permite no solo comentar lo hallado, sino clarificar o, incluso, corregir, las evidencias que creía definitivas (Aguirre y Jaramillo, 2012).

La información proporcionada por los sujetos encuestados, permite valorar y situar las acciones para reconocer aspectos que es necesario atender y replantear el proceso de pla-

neación, así como diseñar estrategias de acercamiento y comunicación con los directores y tutores que dan el acompañamiento a los estudiantes normalistas.

Como se mencionó en apartados anteriores, las incidencias y reportes de los directivos de las escuelas de educación básica se incrementaron en los ciclos anteriores, por lo que se tuvo que revisar el proceso de planeación y organización de las prácticas profesionales como se venía realizando; en el análisis reflexivo de los resultados de la investigación se identifica con mayor claridad las problemáticas detectadas más significativas que es necesario atender para mejorar el proceso de asignación de las escuela de educación básica, en lo que respecta al eje de gestión donde intervienen diferentes instancias que dificultan la incorporación de los alumnos normalistas a las escuelas de educación básica. En cuanto al eje de planificación, las opiniones descritas por los directores nos permiten reflexionar acerca de mejorar la organización para establecer los periodos de prácticas en los tiempos que marca los programas de cada Licenciaturas, para que los estudiantes puedan aprovechar con mayor eficiencia las prácticas en las escuelas, para que la planificación de los cursos en las escuelas de educación básica coincida con las planeaciones de los estudiantes.

En este mismo eje de planeación se identifica en el análisis reflexivo, la falta de comunicación que existe de los asesores de la ENSY con los directores y tutores, que es necesario atender para que la comunicación y el acompañamiento de los estudiantes normalistas favorezca el desempeño de los estudiantes en su práctica profesional. Al respecto, se ha contemplado trabajar en reuniones colegiadas con los asesores de prácticas profesionales al inicio del semestre, durante las prácticas y al finalizar el semestre, de tal forma que el seguimiento y acompañamiento de los asesores se lleve a cabo de forma ordenada y sistematizada debido a que cada Coordinador de Academia tiene criterios diferentes en este proceso que no todos los asesores que generan dificultades en el acompañamiento para el estudiante normalista, así como para las escuelas de educación básica.

Como se menciona en otro apartado, la planeación y organización de las prácticas inicia con las gestiones ante la SEGEY y se convoca a un Taller de Vinculación para informar y organizar las prácticas con los directores y tutores de las escuelas de educación básica, sin embargo, la información que se obtuvo de las encuestas nos lleva a la reflexión de que es necesario considerar la implementación de otras estrategias, debido a que se requiere del seguimiento en todo el semestre y la comunicación con los diferentes actores que intervienen en este proceso sea efectiva.

En el eje tres de la participación en las escuelas y desempeño de los estudiantes, el análisis reflexivo nos lleva a considerar la implementación de talleres para los estudiantes al inicio del semestre sobre los programas de la Nueva Escuela de México, debido a las actualizaciones en los cursos, en cada ciclo escolar, así como realizar las gestiones con las autoridades de la SEGEY para que consideren la participación de los estudiantes normalistas en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares, debido a que algunos supervisores no autorizan la participación de los estudiantes en las reuniones, por lo que pierden la oportunidad de conocer los trabajos que se realizan en los CTE, que como futuros docentes es necesario conozcan y estén actualizados en los nuevos modelos educativos.

## Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2 (8) pp. 51-74 <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Vargas, M. (2016), La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*. 2(1) 2016: pp. 73 – 99 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Yuni, J. y Urbano C. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba, Argentina: Brujas. Archivo electrónico

## Capítulo 5

---

# Inserción laboral de alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, a partir de los resultados de USICAMM

**Guadalupe Cristina Murillo Navarrete**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

[upnh.gmurillo@creson.edu.mx](mailto:upnh.gmurillo@creson.edu.mx)

**Idalia Patricia Valles Quiroz**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

[upnh.ivalles@creson.edu.mx](mailto:upnh.ivalles@creson.edu.mx)

**Leticia Montiel De la Rosa**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

[upnh.lmontiel@creson.edu.mx](mailto:upnh.lmontiel@creson.edu.mx)

**Erika Selene Contreras Grijalva**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

[upnh.econtreras@creson.edu.mx](mailto:upnh.econtreras@creson.edu.mx)

### Resumen

*El presente trabajo relata la intervención educativa de los alumnos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) plantel Hermosillo en el campo educativo de Educación Básica, a partir de un proceso de admisión en USICAMM, a través de la selección por examen de conocimientos y formación continua mediante la realización previa de cursos extracurriculares. En términos de empleo, la inserción laboral es el proceso por medio del cual se busca incluir a las personas al sector productivo por medio de un trabajo. Esto parece una tarea fácil; pero requiere de evidenciar el dominio disciplinario en algunas áreas de conocimiento en el campo educativo, de acuerdo con los elementos que conforman los procesos de admisión que requiere USICAMM, por eso es importante el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía. La integración de los egresados universitarios a un ambiente de trabajo y la percepción que estos tienen de la dinámica del empleo, y de los procesos de preparación y*

*formación cambió de manera notable en años recientes, por lo que se ha dificultado su inserción en el mercado laboral de la profesión docente, por lo que se hace necesario valorar las áreas de oportunidad para la mejora continua con programas alternativos de actualización para egresados de la Licenciatura en Pedagogía.*

**Palabras clave:** Inserción laboral, Intervención Educativa, Pedagogía y Pedagogo.

### Introducción

En la actualidad, la inserción laboral de los jóvenes es un elemento fundamental para transitar a la vida adulta ya que la acción de acceder a un trabajo que les generará ingresos económicos propios que les permitan adquirir una independencia económica de los padres de familia les permitirán emanciparse y establecer un hogar propio, desde esta perspectiva la inserción laboral a nivel social tiene un importante papel en la percepción propia de una persona que desempeña un trabajo como un individuo productivo y con una visión prospectiva de acceso a una mejor calidad de vida.

Cuando los jóvenes universitarios egresan del nivel de educación superior, lo hacen con grandes expectativas de acceder al mundo laboral que los lleve a un crecimiento personal y a una integración social, en este contexto, los jóvenes se plantean como proyecto de vida para su adultez el contar con un trabajo que les garantice un desarrollo personal y social como lo plantea la sociedad formando una familia y poder ofrecerles una vida plena de satisfactores mediante la remuneración económica producto de su desempeño laboral.

En este contexto, Balseiro et al. (2012) definen la inserción laboral como “un término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica. También ha sido considerado un indicador con el que las sociedades occidentales miden el nivel de bienestar social de su población” (p. 2). Sierra (2022) menciona que Pelayo (2012) cita a Bisquerra (1992), quien define la inserción laboral como “un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral, originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad” (p. 12).

Muchas personas conciben el trabajo como la actividad que les permite la apertura a distintos aspectos sociales como lo es el acceso a recursos y a pertenecer y desenvolverse en sociedad entre muchos ámbitos que integran la vida holística de un individuo, tal como lo menciona Molinero y Vega (2003) mencionado por Pérez Muñoz (2008) “el acceso al mundo laboral es un derecho básico y una de las formas más positivas para lograr la integración social” (p. 141), es así que todo individuo que se desempeña laboralmente obtiene beneficios a cambio de la aportación de conocimientos, habilidades, destrezas, actividad física o mental entre otras, que determina el trabajo que realiza, algunos de estos beneficios pueden ser psicológicos, emocionales, materiales, económicos, en fin, existe una gran diversidad de remuneración. En este sentido Pérez Muñoz (2008) menciona que Palaci y Lisbona, (2003) y Herranz et al. (1992) externan que para muchos jóvenes recién egresados de la educación superior, el trabajo les da la posibilidad de lograr cierta independencia económica de la familia; para otros tantos más, el obtener ingresos económicos los cuales los posibilitan a

Llevar a cabo gastos propios de su edad como: reuniones con amigos, asistencia al cine, a las ferias populares, fiestas, y para muchos más, el trabajo es un medio para satisfacer diversos tipos de necesidades y para otros más el trabajo les genera status en la sociedad.

## Desarrollo

El presente estudio trata de analizar la inserción laboral de los alumnos y alumnas egresados de la Licenciatura en Pedagogía, que han participado en los dos últimos años en los procesos de admisión, según la convocatoria de los siguientes ciclos escolares 2023-2024 y 2023-2022 de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo de esta misma ciudad, localizada en el estado de Sonora.

Es importante mencionar que los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía muestran interés de formarse como docentes para desempeñarse como maestros y maestras frente a grupo de los niveles de educación básica (EB): preescolar, primaria y secundaria, razón por la cual, la institución educativa posibilita su preparación como docentes organizando y calendariando previo acuerdo con directores y docentes de diversas escuelas de los niveles antes mencionados de la ciudad, jornadas de los procesos de observación, ayudantía, alternancia y práctica intensiva de los estudiantes del séptimo y octavo semestres, mismas que desarrollan en los y las estudiantes las competencias docentes que les permitirán un desenvolvimiento laboral óptimo en el sector educativo como docentes frente a grupo de los niveles de educación básica.

En la actualidad, el Sistema Educativo Nacional (SEN) en nuestro país, lleva a cabo un proceso de selección para el otorgamiento de plazas, mismas que se designan mediante los resultados obtenidos a través de la realización de un examen de oposición a los y las estudiantes egresados de las escuelas formadoras de docentes, es este examen en el que las y los profesionales de la educación deberán demostrar el desarrollo logrado de las competencias específicas de su profesión entre las que destacan las competencias didácticas las cuales se han de manifestar como el dominio disciplinar de planeación, evaluación de los aprendizajes y la intervención pedagógica en los grupos escolares.

**Tabla 1**

*Frecuencia de participaciones, Ciclo escolar 22-23*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	NO	80	44.4	44.4	44.4
	SI	100	55.6	55.6	100.0
Total		180	100.0	100.0	

Los egresados de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el ciclo escolar 2022 y 2023 presentaron una mayor participación en el proceso de admisión deUSICAMM.

**Tabla 2***Resultados Ciclo escolar 22-23*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Con Resultado	87	48.3	48.3	48.3
	Sin Resultado	93	51.7	51.7	100.0
	Total	180	100.0	100.0	

Los resultados obtenidos de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, en el proceso de admisión de USICAMM, en el ciclo escolar 2022 y 2023, se aproximaron al nivel de participación, aunque por debajo de la media.

**Tabla 3***Asignación Ciclo escolar 22-23*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Alta definitiva	3	1.7	1.7	1.7
	Interinato	34	18.9	18.9	20.6
	Sin asignación	140	77.8	77.8	98.3
	Tiempo fijo	3	1.7	1.7	100.0
	Total	180	100.0	100.0	

En relación con la asignación en el ciclo escolar 2022-2023, el 1.7 % de los egresados de la UPN en sus distintos programas logró insertarse laboralmente en una escuela pública, mientras que el 18.9 % obtuvo un interinato. Sin embargo, muy pocos lograron una inserción laboral estable. Según la frecuencia observada, el 77.8 % de los participantes aún no ha recibido asignación, y solo el 1.7 % obtuvo un puesto fijo. Los datos presentados en el análisis siguen siendo relevantes para comprender la participación en el proceso y los resultados en la asignación de interinatos, plazas temporales o definitivas.

**Tabla 4***Frecuencia de participaciones, Ciclo escolar 23-24*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	NO	77	42.8	42.8	42.8
	SI	103	57.2	57.2	100.0
	Total	180	100.0	100.0	

Los egresados de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el ciclo escolar 2023 y 2024 presentaron una mayor participación en el proceso de admisión de USICAMM.

**Tabla 5**  
*Resultado Ciclo escolar 23-24*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Con Resultado	93	51.7	51.7	51.7
	Sin Resultado	87	48.3	48.3	100.0
	Total	180	100.0	100.0	

Los resultados obtenidos de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, en el proceso de admisión de USICAMM, en el ciclo escolar 2023 y 2024, se aproximaron al nivel de participación.

**Tabla 6**  
*Asignación Ciclo escolar 23-24*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Interinato	34	18.9	18.9	18.9
	Sin asignación	146	81.1	81.1	100.0
	Total	180	100.0	100.0	

Al analizar la participación y los resultados del proceso de admisión de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, se observa que el 18.9 % actualmente cubre un interinato, mientras que el 81.1 % aún no ha obtenido una asignación, lo que ha llevado a algunos a desempeñarse en trabajos ajenos a su formación o en el sistema educativo privado. Asimismo, se identifica la necesidad de que los egresados fortalezcan sus habilidades académicas enfocadas en la docencia si desean integrarse a la práctica educativa. Esto puede deberse a que los programas de estudio en Intervención Educativa y Pedagogía no están orientados específicamente a la enseñanza. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Pedagógica, al egresar, muestran interés en ejercer la docencia en el nivel de educación básica. Cabe destacar que estos resultados son ligeramente superiores a los de ciclos escolares anteriores.

**Tabla 7**  
*Estadísticos descriptivos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Participó 23-24	180	1	2	1.43	.496	.246
Resultado 23-24	180	1	2	1.48	.501	.251
Participó 22-23	180	1	2	1.44	.498	.248
Resultado 22-23	180	1	2	1.52	.501	.251
N válido (según lista)	180					

En la Tabla 7 se presenta el análisis descriptivo de la muestra de 180 alumnos al considerar la media de participación esta se inclina ligeramente hacia “no participación” en el proceso en ambos ciclos escolares tanto en el 22-23 y 23-24, en cuanto a los resultados encontramos ligeramente inclinado hacia los “no satisfactorio” en el ciclo escolar 23-24, sin embargo en el ciclo escolar 22-23 la media de resultados es de 1.52, lo que muestra que existe una leve mejora en los resultados en comparación con el ciclo escolar 23-24, esto se relaciona a la poca participación de los alumnos en el proceso.

**Tabla 8**  
*Correlación de participación y resultados de cada periodo*

		Participó 23-24	Resultado 23-24	Participó 22-23	Resultado 22-23
Participó 23-24	Correlación de Pearson	1	.894**	.334**	.364**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	180	180	180	180
Resultado 23-24	Correlación de Pearson	.894**	1	.254**	.335**
	Sig. (bilateral)	.000		.001	.000
	N	180	180	180	180
Participó 22-23	Correlación de Pearson	.334**	.254**	1	.843**
	Sig. (bilateral)	.000	.001		.000
	N	180	180	180	180

\*En el caso de las UPN en Sonora, en la versión del EXANI II aplicado hasta antes del 2022, los conocimientos específicos los constituía el módulo de Docencia, que consideraba conocimientos disciplinarios en las áreas de: bases para la docencia, aritmética, lenguaje escrito e Inglés; en el nuevo EXANI II que se aplicó en 2022 los módulos específicos para evaluar conocimientos disciplinarios fueron Aritmética y Literatura, y en el EXANI II aplicado del 2023 en adelante se han evaluado el módulo de Ciencias Experimentales (química, física y biología) y el módulo de Ciencias Sociales (construcción del conocimiento y estudio de los fenómenos sociales).

	Correlación de Pearson	.364**	.335**	.843**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
Resultado 22-23	N	180	180	180	180
		180	180	180	180
		180	180	180	180

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 8 se observa una correlación positiva y significativa entre la participación y el resultado en el ciclo escolar. Para el ciclo 2023-24, la correlación es de 0.894, y para el ciclo 2022-23, es de 0.843. Esto sugiere que, a mayor participación de los estudiantes en cada periodo, es probable que obtengan mejores resultados en el proceso.

## Conclusiones

Al analizar la inserción laboral de los alumnos egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Plantel Hermosillo, en el campo educativo mediante los procesos de admisión a partir del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, se encontró que la mayoría de los egresados participan activamente cada año en este proceso a través de la Convocatoria que se lanza a nivel nacional por estado, en la cual se publican a partir del profesiograma el perfil de los participantes. Razón por la que los egresados de la UPN tienen la oportunidad de participar de acuerdo con los criterios de participación e instituciones señalados por USI-CAMM.

La mayoría de los egresados participan al salir de la carrera, pero posteriormente esta participación hacia estos procesos disminuye para algunos egresados, cuando los resultados no son favorables, mientras que otros continúan realizando este proceso para el concurso de selección para la obtención de plazas de admisión, pero solo algunos de acuerdo al análisis estadístico descriptivo y correlacional, se observa que aun con la falta de experiencia en la práctica de la intervención educativa, centrada en la docencia, logran alcanzar por asignación una plaza o un interinato después de participar y prepararse para el examen de admisión. Lo importante es que por el hecho de realizar el proceso de admisión alcanzan a insertarse laboralmente en el sistema educativo estatal o federal.

Es relevante mencionar que se deben considerar programas de formación continua alineados a la actualización y a fortalecer las competencias para la reinserción laboral en el quehacer docente de modo que los egresados de la UPNH tengan mayor oportunidad de obtener una plaza.

## Referencias

- Balseiro, C., Zárate, R., Matus, R., Balan, C., Sacristán, F., García, M. y Pérez, A. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enfermería universitaria*, 9(1), 16-26. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632012000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000100003&lng=es&tlng=es).
- Pérez, S. (2008). Inserción al mercado laboral: conceptos relacionados y modelos de transición. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10. 139-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2694861>
- Sierra, V. y Velázquez, R. (2022). Inserción laboral y desarrollo profesional de los graduados universitarios en la carrera de fisioterapia Societas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas Universidad de Panamá*, 25 (1), <http://portal.amelica.org/ameli/journal/341/3413478004/>

## Capítulo 6

---

# Análisis de resultados del EXANI-II de CENEVAL aplicado en procesos de admisión de UPN Hermosillo

María Jesús Encinas Ríos

Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo

[unph.mjencinasr@creson.edu.mx](mailto:unph.mjencinasr@creson.edu.mx)

### Resumen

*La presente investigación consiste en analizar los resultados históricos 2018, 2019, 2022, 2023 y 2024, en primer lugar, de todos los aspirantes que participaron en el proceso de admisión de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo (UPNH) presentando el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, EXANI II, que aplica el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad (puntajes bajos) y contar con insumos más precisos para la implementación de acciones académicas a los alumnos seleccionados, tales como asesorías, tutorías y cursos de nivelación, entre otras acciones. El hecho de que los resultados son entregados por el CENEVAL con un amplio desglose (pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, comprensión lectora, bases para la docencia, aritmética, lenguaje escrito e inglés), permite que se identifiquen con mayor precisión las áreas del conocimiento donde, tanto la UPNH como los mismos Subsistemas de Educación Media Superior pudieran implementar estrategias de reforzamiento en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Para una siguiente etapa de este proyecto, se precisa obtener los resultados de aquellos aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales ubicadas en Sonora pero que no lograron ser seleccionados debido al cupo limitado en las mismas y que fueron acogidos en las UPN adscritas al CRESO. Los resultados analizados permitieron observar que se obtuvieron puntuaciones muy por debajo de la media promedio del puntaje global del EXANI II, principalmente en las áreas de Pensamiento matemático e Inglés.*

**Palabras clave:** México, Investigación educativa, Educación Superior, evaluación.

## Introducción

En 1978 es publicado el decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución pública de educación superior y organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública con el objetivo de desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (Fuentes, 1979, citado en Moreno, 2021).

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se inicia el Programa de Modernización Educativa y es con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de mayo de 1992, que la federación transfirió a los estados el manejo de los bienes muebles e inmuebles y 515,000 plazas de las Unidades de UPN del país. No obstante su descentralización, las 70 Unidades y 208 Subsedes de UPN aún se encuentran vinculadas académicamente con la UPN nacional (Gaceta Especial de la UPN, 2018). Entre las 70 Unidades descentralizadas se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo (UPNH), originalmente llamada Unidad 261, fundada en octubre de 1979 en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

La Secretaría de Educación y Cultura (SEC) del Estado de Sonora recibe las Unidades y Subsedes de UPN adscribiéndolas a un organismo desconcentrado llamado Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CEPES). En 2009 este organismo se convierte en el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), un organismo descentralizado del gobierno del Estado, que en 2017 es fusionado con el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de Sonora (CRFDIES) para formar el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). Organismo descentralizado éste último al cual se encuentra adscrita actualmente la UPN plantel Hermosillo, así como el resto de Unidades y Subsedes de UPN ubicadas en el estado de Sonora. El CRESON tiene por objeto ejercer la rectoría en la formación de profesionales de la educación en el estado; comprende la formación inicial, la formación continua y el impulso de los procesos de desarrollo profesional e investigación en materia educativa (Decreto Oficial del CRESON, 2017).

En el transcurso de los años, en la UPNH se han ofertado diversos programas de licenciatura y posgrado tales como: la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1975, la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979, la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1985, la Licenciatura en Educación Plan 1994, la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002, la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Plan 2017 y la Licenciatura en Pedagogía Plan 1990.

En cuanto a programas de posgrado, se han ofertado los siguientes: la Especialización en Planeación, Seguimiento y Evaluación Docente; la Especialización en Diseño de Proyectos de Innovación Educativa; la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente; la Maestría en Desarrollo Educativo vía Medios; la Maestría en Educación Especial; la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior y el Doctorado en Educación.

De acuerdo a datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la UPNH, en el semestre 2023-2 se registró la siguiente matrícula en los programas educativos que se ofertan actualmente:

**Tabla 1***Matrícula de los programas educativos*

<b>Programa educativo</b>	<b>Alumnos</b>
Licenciatura en Intervención Educativa	70
Licenciatura en Pedagogía	178
Maestría en Educación con campo en Formación Docente	24
Doctorado en Educación	14
<b>TOTAL</b>	<b>286</b>

Nota: Elaborado a partir de datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la UPNH.

La Rectoría ejercida por el CRESON sobre las UPN en Sonora, le ha permitido establecer como requisito para el ingreso a dichas Unidades, que los aspirantes presenten el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL).

El CENEVAL es una asociación civil sin fines de lucro, creada por mandato de la ANUIES en 1994. Su actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas (CENEVAL, 2022).

Hasta el 2021, CENEVAL definía al EXANI II como un examen de admisión diseñado para evaluar las competencias y conocimientos fundamentales de los postulantes a la educación superior. Su finalidad es brindar a las instituciones información sobre aquellos candidatos con mayor probabilidad de desempeño exitoso en sus estudios universitarios (CENEVAL, 2013).

En 2022 CENEVAL reestructura el EXANI II, redefiniéndolo como un instrumento para evaluar integralmente habilidades académicas y socioemocionales, además de conocimientos específicos de los aspirantes a ingresar a la educación superior, para saber si cuentan con las herramientas básicas para formarse como profesionales del siglo XXI (CENEVAL, 2022). De acuerdo a información proporcionada en el portal de CENEVAL, el nuevo EXANI II fue diseñado por especialistas en educación y evaluación y docentes de las diversas áreas consideradas en el instrumento de evaluación, procedentes de instituciones educativas, públicas y privadas, de todo el país.

El nuevo EXANI II evalúa lo siguiente (CENEVAL, 2022):

- Habilidades básicas que todos los estudiantes desarrollan a lo largo de su formación previa y que son fundamento indispensable para su desarrollo académico, profesional y social: comprensión lectora, redacción indirecta y pensamiento matemático.
- Conocimientos específicos\* relacionados con la carrera a la que los sustentantes aspiran a ingresar.
- Nivel de dominio de los aspirantes en el idioma inglés como lengua extranjera en dos habilidades: comprensión de lectura y redacción indirecta.

- Características personales, escolares y sociales de los aspirantes. En las variables personales, se evalúan también habilidades socioemocionales.

El EXANI II está compuesto por un total de 168 reactivos: 30 de comprensión lectora; 30 de redacción indirecta; 30 de pensamiento matemático; 24 para el módulo 1 y 24 para el módulo 2 de conocimiento específicos y 30 del inglés como lengua extranjera. Además, se incluyen 10% de reactivos piloto y dos de control los cuales no son considerados en la calificación (CENEVAL, 2022).

El CENEVAL tiene a bien entregar reportes institucionales del resultado en el examen de cada uno de los sustentantes, en los cuales se detallan: 1) el puntaje global; 2) el puntaje obtenido en cada una de las áreas que conforman el puntaje global (comprensión lectora, redacción indirecta, pensamiento matemático; 3) los módulos específicos seleccionados por la institución y 4) el nivel de desempeño obtenido en las dos habilidades evaluadas del idioma inglés de acuerdo con el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (el puntaje de Inglés no forma parte del puntaje global) (CENEVAL, 2022).

El Índice CENEVAL del examen general (ICNE) o Puntaje Global, ubica la puntuación mínima (o la más baja) en 700, lo cual indica que el sustentante no obtuvo ningún acierto; la puntuación máxima (o más alta) es de 1300, y significa que se acertó en todos los reactivos del examen. Asimismo, establece que la media teórica del examen sea aproximadamente de 1000 puntos.

El CRESON ha establecido que el puntaje mínimo obtenido por los aspirantes a ingresar a las Unidades de UPN en Sonora debe ser de 800 puntos en el EXANI II (Convocatoria Proceso de Admisión de las Unidades de UPN en Sonora 2024).

Como se mencionó anteriormente, el CRESON determinó utilizar el EXANI II como único instrumento de selección para el ingreso a las Unidades de UPN en Sonora, atendiendo los procesos y lineamientos establecidos por el CENEVAL para dicho propósito. Hasta el momento no se ha encontrado evidencia de la realización de estudios que analicen los resultados obtenidos por los aspirantes en los exámenes de ingreso, ya sea con fines de fortalecimiento académico de los aspirantes seleccionados o de proporcionar retroalimentación a los subsistemas de educación media superior.

Con el fin de llenar ese vacío de información, la investigación en curso tiene como objetivo analizar los resultados históricos 2018, 2019, 2022, 2023 y 2024 de los aspirantes que participaron en el proceso de admisión de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo (UPNH), ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, presentando el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, EXANI II, que aplica el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad (puntajes bajos) y contar con insumos más precisos para la implementación de acciones académicas a los alumnos seleccionados, tales como asesorías, tutorías y cursos de nivelación, entre otras acciones.

### Materiales y métodos

El universo de esta investigación lo conforman los aspirantes a ingresar a la UPNH: 33 en 2018; 112 en 2019; 85 en 2022; 50 en 2023 y 54 en 2024, haciendo un total de 334 aspiran-

tes. A través del CRESO, se obtuvo de cada uno de los aspirantes, el puntaje global logrado en la prueba de selección expresado en Índice CENEVAL (ICNE) y los puntajes en cada una de las áreas y módulos evaluados.

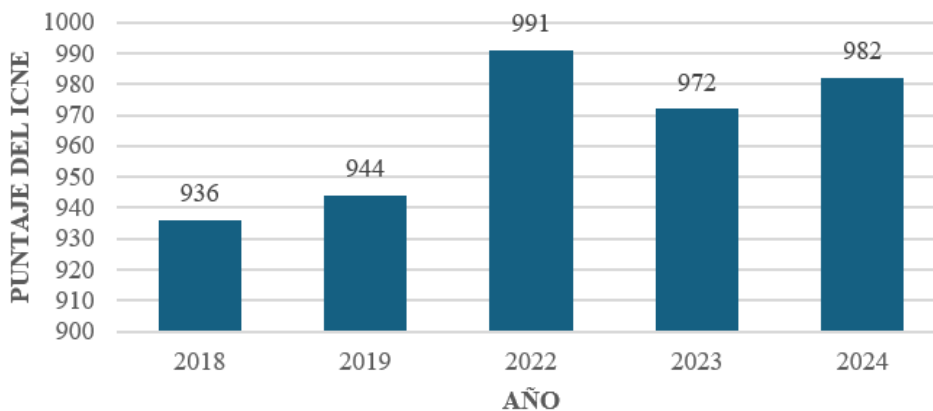
Se elaboraron dos bases de datos con los puntajes obtenidos por los aspirantes en sus exámenes de admisión en las distintas áreas y módulos específicos de las secciones que lo conforman y se calcularon los datos estadísticos. Las dos bases de datos fueron necesarias debido a los cambios realizados por CENEVAL en la conformación de las áreas del conocimiento que se evaluaban en el EXANI II hasta antes del 2022 y con el nuevo EXANI II del 2022 a la fecha. Cabe aclarar que, se consideró la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, tomando en cuenta el Aviso de Privacidad del CENEVAL y el Aviso de Privacidad del CRESO. Aprobándose el acceso y uso de los datos únicamente con fines científicos y estadísticos, resguardando el anonimato de los sustentantes.

## Resultados y discusión

En cuanto a los resultados del examen, primeramente se analizaron los promedios del ICNE obtenidos en cada año por los sustentantes, a través del cual se mide el puntaje global (Figura 1).

**Figura 1**

*Promedio anual en ICNE obtenido por sustentantes*

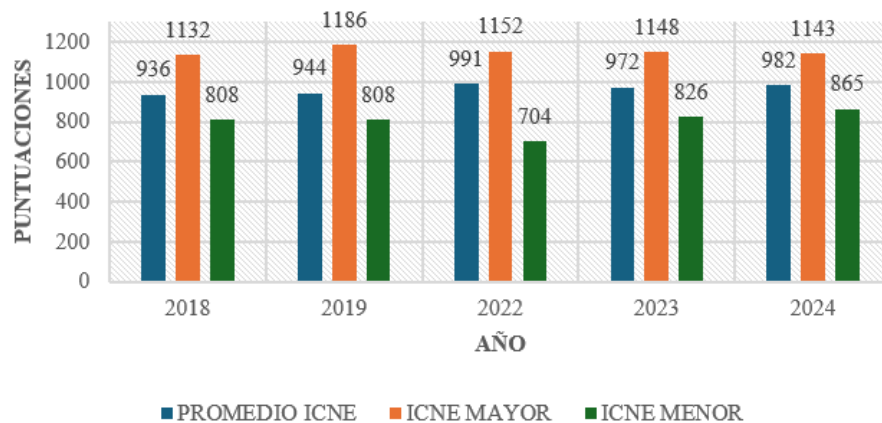


*Nota:* Elaborado a partir del reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2018, 2019, 2022, 2023 y 2024.

Como se puede apreciar en la Figura 1, el promedio del ICNE obtenido en cada año por los aspirantes evaluados no alcanzó la media teórica de 1000 puntos establecida por CENEVAL. No obstante lo anterior, y ya analizando con más detalle los datos, como se muestra en la Figura 2, en todos los casos se encontraron puntajes por arriba de la media teórica de 1000 puntos, pero en ningún caso, se logró el puntaje máximo de 1300 puntos. Por otra parte, resulta preocupante la existencia de puntajes que rondan entre los 700 y 800 puntos, que en términos reales significa la obtención de una cantidad muy mínima de aciertos en el examen.

**Figura 2**

*Puntuaciones promedio, mayores y menores del ICNE por año*



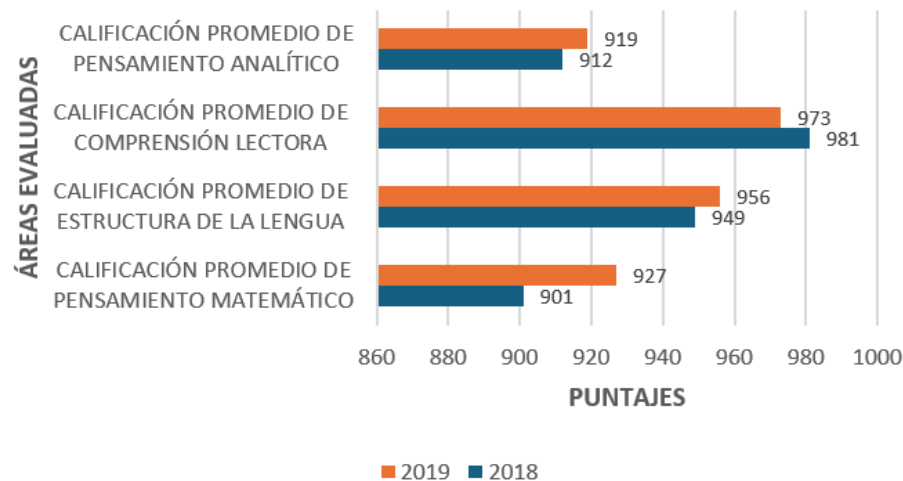
Nota: Elaborado a partir del reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2018, 2019, 2022, 2023 y 2024.

De la base de datos 1 (Anexo 1), que incluye los datos correspondientes a los años de 2018 y 2019, se desprenden los siguientes hallazgos:

Al igual que en los puntajes globales del ICNE, los puntajes promedio obtenidos en las cuatro áreas evaluadas (pensamiento analítico, comprensión lectora, estructura de la lengua y pensamiento matemático) quedan por debajo de la media teórica de 1000 puntos, destacando los bajos puntajes obtenidos en pensamiento matemático y pensamiento analítico.

**Figura 3**

*Puntuaciones promedio obtenidas en cada área evaluada en 2018 y 2019*



Nota: Reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2018, 2019.

Haciendo un desglose más detallado de los datos, como se muestra en la Tabla 1, vemos que, en términos generales el comportamiento de los puntajes mayores ronda entre los 1100 y

los 1200, es decir, por arriba de la media teórica establecida. Pero, por otra parte, los puntajes menores resultan casi todos ser cercanos a los 700 puntos, que es la calificación que representa obtener cero aciertos en el examen.

**Tabla 1**

*Calificación promedio obtenido en cada una de las áreas evaluadas que conforman el puntaje global*

	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Calificación promedio de pensamiento matemático	901	927
Calificación mayor	1108	1228
Calificación menor	772	724
Calificación promedio de estructura de la lengua	949	956
Calificación mayor	1156	1252
Calificación menor	796	700
Calificación promedio de comprensión lectora	981	973
Calificación mayor	1204	1204
Calificación menor	772	772
Calificación promedio de pensamiento analítico	912	919
Calificación mayor	1132	1204
Calificación menor	724	748

*Nota:* Elaborado a partir del reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2018, 2019.

En cuanto a los resultados del apartado de Diagnóstico para la Docencia (Bases para la docencia, Aritmética, Lenguaje escrito e Inglés) igualmente en los años 2018 y 2019, tenemos los siguientes resultados, mismos que se miden en términos de Dictamen Insatisfactorio o Satisfactorio. En 2018, de los 33 aspirantes evaluados se obtuvieron los siguientes dictámenes:

**Tabla 2**

*Resultados 2018 de Diagnóstico para la Docencia*

	<b>Satisfactorio</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Bases para la Docencia	20	13
Aritmética	10	23
Lenguaje escrito	20	13
Inglés	17	16

*Nota:* Elaborado a partir de los resultados de Diagnóstico para la Docencia de los sustentantes, CENEVAL 2018.

En 2019, de los 112 aspirantes evaluados se obtuvieron los siguientes dictámenes:

**Tabla 3***Resultados 2019 de Diagnóstico para la Docencia*

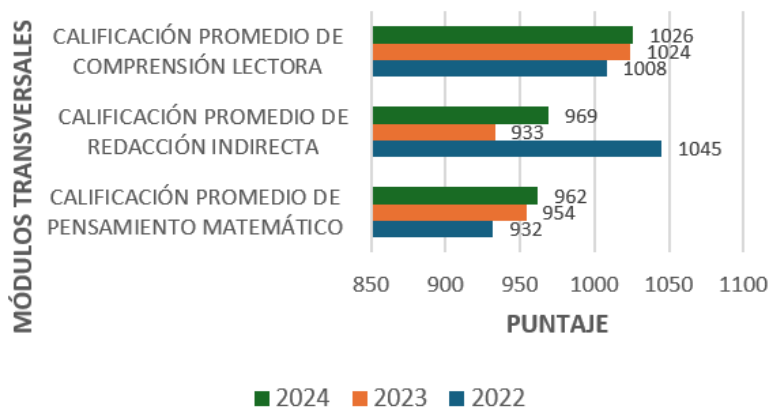
	<b>Satisfactorio</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Bases para la Docencia	81	31
Aritmética	50	62
Lenguaje escrito	49	62
Inglés	53	59

Nota: Elaborado a partir de los resultados de Diagnóstico para la Docencia de los sustentantes, CENEVAL 2019.

Destaca en ambos años el bajo puntaje en el área de Aritmética, representado por dictámenes en el nivel de Insatisfactorio. En el caso del Inglés, existe un equilibrio entre los dictámenes obtenidos por los sustentantes, es decir, la mitad de ellos se ubicaron en Satisfactorio y la otra mitad en Insatisfactorio.

De la base de datos 2 (Anexo 2), que incluye los datos correspondientes a los años 2022, 2023 y 2024, se detalla lo siguiente: como se explicó anteriormente, la estructura del nuevo EXANI II clasifica la evaluación de los conocimientos en Módulos Transversales, en los que se incluyen la evaluación del Pensamiento matemático, la Redacción indirecta y la Comprensión lectora y en Módulos Específicos, que en el caso de la UPNH se seleccionaron para 2022, Aritmética y Literatura y para 2023 y 2024 Ciencias experimentales (química, física y biología) y Ciencias sociales (construcción del conocimiento y estudio de los fenómenos sociales).

Haciendo un análisis comparativo de los resultados obtenidos en cada uno de los Módulos Transversales, tenemos que persiste el bajo puntaje en el área de matemáticas (pensamiento matemático) con puntajes promedios de 932, 954 y 962 para 2022, 2023 y 2024 respectivamente (Figura 4).

**Figura 4***Puntajes promedio por año en Módulos Transversales*

Nota: Reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2022, 2023 y 2024.

Detallando los datos, como se muestra en la Tabla 2, vemos que, en términos generales el comportamiento de los puntajes mayores ronda entre los 1000 y los 1200, es decir, por arriba de la media teórica establecida. Pero, por otra parte, de los puntajes menores, 5 de 9 son de 700 puntos, equivalentes a cero aciertos en el examen correspondiente.

**Tabla 2**

*Puntaje promedio obtenido en cada una de los Módulos Transversales*

<b>Módulos transversales</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Puntaje promedio de pensamiento matemático	932	954	962
Puntaje mayor	1160	1240	1200
Puntaje menor	700	700	820
Puntaje promedio de redacción indirecta	1045	933	969
Puntaje mayor	1240	1100	1160
Puntaje menor	700	700	840
Puntaje promedio de comprensión lectora	1008	1024	1026
Puntaje mayor	1220	1240	1240
Puntaje menor	700	840	820

*Nota:* Elaborado a partir del reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2022, 2023, 2024.

En la Tabla 3 se muestra el análisis correspondiente a los puntajes obtenidos en los Módulos específicos seleccionados en 2023 y 2024.

**Tabla 3**

*Puntaje promedio obtenido en cada una de los Módulos Específicos*

<b>Módulos específicos seleccionados</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Puntaje promedio del módulo 1 ciencias experimentales (química, física y biología)	980	997
Puntaje mayor	1150	1200
Puntaje menor	825	850
Puntaje promedio del módulo 2 ciencias sociales (construcción del conocimiento y estudio de los fenómenos sociales)	973	956
Puntaje mayor	1175	1150
Puntaje menor	775	825

*Nota:* Elaborado a partir del reporte de resultados generales de los sustentantes, CENEVAL, 2023 y 2024.

Con respecto a los resultados del Examen de Inglés obtenidos por los aspirantes en 2022, 2023 y 2024, mismos que se miden en Aún no satisfactorio y Satisfactorio, tenemos la siguiente distribución de datos:

**Tabla 4**  
*Resultados de Inglés 2022, 2023 y 2024*

		2022	2023	2024
Dictamen de comprensión lectora	Cantidad de aun no satisfactorio	83	48	53
	Cantidad de satisfactorio	2	2	1
Dictamen de redacción indirecta	Cantidad de aun no satisfactorio	77	49	52
	Cantidad de satisfactorio	8	1	2

*Nota:* Elaborado a partir del reporte de resultados de Inglés de los sustentantes, CENEVAL, 2022, 2023 y 2024.

Como se puede observar, de las 378 pruebas de Inglés (comprensión lectora y redacción indirecta) que presentaron los 189 aspirantes evaluados, solamente el 4% de las pruebas recibieron dictamen Satisfactorio.

## Conclusiones

La presente ponencia es un informe parcial del análisis de los resultados que posibilitan, además de detectar las áreas del conocimiento con puntajes más bajos, el funcionar de base para que los directivos tomen decisiones y acciones tendientes a mejorar el nivel académico de los futuros profesionistas.

Los reportes analizados permitieron observar que se obtuvieron puntuaciones muy por debajo de la media promedio del puntaje global del EXANI II, principalmente en las áreas de Pensamiento matemático e Inglés.

Es decir, de acuerdo a la descripción que considera CENEVAL de dichas habilidades/conocimientos (CENEVAL, 2022), la mayoría de los aspirantes a ingresar a alguna de las licenciaturas ofertadas por la UPN, prácticamente carecen de lo siguiente:

**Pensamiento Matemático:** habilidad para razonar lógica, analítica, geométrica y cuantitativamente, que se vale del lenguaje para construir conceptos, procedimientos y representaciones que dan lugar a juicios numéricos, geométricos, relacionales y de análisis, con el fin último de hacer inferencias, tomar decisiones y resolver problemas de diversos contextos, tanto cotidianos como científicos.

**Inglés como lengua extranjera:** habilidades de comprensión de lectura y redacción indirecta de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Ambas son habilidades básicas que todos los estudiantes deberían desarrollar a lo largo de su formación, principalmente en el nivel medio superior y que resultan indispensables para el logro exitoso en los ámbitos académico, profesional y social.

Estos resultados convierten en un objetivo imperativo el implementar estrategias y acciones académicas compensatorias a quienes resulten ser seleccionados para ingresar a la UPNH, ya que de otra manera es muy probable que ya siendo estudiantes enfrenten los procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos con mucha mayor dificultad que aquellos que tienen desarrolladas todas sus habilidades básicas.

### Referencias

- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2018). EXANI-II. Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2019). EXANI-II. Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2022). EXANI-II. Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2023). EXANI-II. Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2024). EXANI-II. Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. Nuevo EXANI-II. Ingreso a la Educación (2022).
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. CENEVAL. (2021). Reporte de Resultados. Descripción detallada de áreas y subáreas. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI-II.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. [CENEVAL]. (s.f.). Aviso de privacidad. Obtenido de [https://CENEVAL.edu.mx/sobre\\_el\\_CENEVAL-aviso\\_de\\_privacidad](https://CENEVAL.edu.mx/sobre_el_CENEVAL-aviso_de_privacidad)
- Convocatoria Proceso de Admisión de las Unidades de UPN en Sonora, 2024.
- Decreto Oficial del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, CRESON. 2017.
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). Gaceta. Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional. Número especial, Julio 2018. <https://www.gob.mx/upn/documentos/gaceta-bienvenidos-2018>.
- Moreno, P. (2021). UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro. Ciudad de México: UPN.

## Anexo 1

### Base de datos 1

*Desglose de resultados del EXANI II de aspirantes a ingresar a la UPNH en 2018 y 2019*

	2018	2019
Cantidad de aspirantes que presentaron EXANI II	33	112
Promedio de bachillerato	8.5	8.2
Promedio de icne	936	944
Icne mayor	1132	1186
Icne menor	808	808
Promedio de porcentajes de aciertos	39.36	40.63
Porcentaje mayor de aciertos	72	81
Porcentaje menor de aciertos	18	18
<b>Examen general de admisión</b>		
Calificación promedio de pensamiento matemático en índice ceneal	901	927
Calificación mayor de pensamiento matemático en índice CENEVAL	1108	1228
Calificación menor de pensamiento matemático en índice CENEVAL	772	724
Calificación promedio de estructura de la lengua en índice CENEVAL	949	956
Calificación mayor de estructura de la lengua en índice CENEVAL	1156	1252
Calificación menor de estructura de la lengua en índice CENEVAL	796	700
Calificación promedio de comprensión lectora en índice CENEVAL	981	973
Calificación mayor de comprensión lectora en índice CENEVAL	1204	1204
Calificación menor de comprensión lectora en índice CENEVAL	772	772
Calificación promedio de pensamiento analítico en índice CENEVAL	912	919
Calificación mayor de pensamiento analítico en índice CENEVAL	1132	1204
Calificación menor de pensamiento analítico en índice CENEVAL	724	748
<b>Examen de diagnóstico para docencia</b>		
Promedio de dictamen de bases para la docencia(0= sin dictamen; 1=insatisfactorio; 2= satisfactorio)	1.6	1.3
Cantidad de (0) sin dictamen	0	0
Cantidad de (1) insatisfactorio	13	31
Cantidad de (2) satisfactorio	20	81
Promedio de dictamen de aritmética(0= sin dictamen; 1=insatisfactorio; 2= satisfactorio)	1.3	1.4
Cantidad de (0) sin dictamen	0	0
Cantidad de (1) insatisfactorio	23	62
Cantidad de (2) satisfactorio	10	50
Promedio de dictamen de lenguaje escrito(0= sin dictamen; 1=insatisfactorio; 2= satisf)	1.6	1.4
Cantidad de (0) sin dictamen	0	1

Cantidad de (1) insatisfactorio	13	62
Cantidad de (2) satisfactorio	20	49
Promedio de dictamen de inglés(0= sin dictamen; 1=insatisfactorio; 2=satisfactorio)	1.5	1.5
Cantidad de (0) sin dictamen	0	0
Cantidad de (1) insatisfactorio	16	59
Cantidad de (2) satisfactorio	17	53

## Anexo 2

### Base de datos 2

*Desglose de resultados del EXANI II de aspirantes a ingresar a la UPNH en 2022, 2023 y 2024*

	2022	2023	2024
Cantidad de aspirantes que presentaron EXANI II	85	50	54
Promedio de bachillerato	8.3	8.4	8.3
Promedio de icne	991	972	982
Icne mayor	1152	1148	1143
Icne menor	704	826	865
<b>Módulos transversales</b>			
Calificación promedio de pensamiento matemático en índice CENEVAL	932	954	962
Calificación mayor de pensamiento matemático en índice CENEVAL	1160	1240	1200
Calificación menor de pensamiento matemático en índice CENEVAL	700	700	820
Calificación promedio de redacción indirecta en índice CENEVAL	1045	933	969
Calificación mayor de redacción indirecta en índice CENEVAL	1240	1100	1160
Calificación menor de redacción indirecta en índice CENEVAL	700	700	840
Calificación promedio de comprensión lectora en índice CENEVAL	1008	1024	1026
Calificación mayor de comprensión lectora en índice CENEVAL	1220	1240	1240
Calificación menor de comprensión lectora en índice CENEVAL	700	840	820
<b>Módulos específicos seleccionados</b>			
Calificación promedio del módulo 1 en índice CENEVAL	961	980	997
Calificación mayor de aritmética en índice CENEVAL	1225	1150	1200
Calificación menor de aritmética en índice CENEVAL	725	825	850
Calificación promedio del módulo 2 en índice CENEVAL	1008	973	956
Calificación mayor de literatura en índice CENEVAL	1175	1175	1150

Calificación menor de literatura en índice CENEVAL	700	775	825
<b>Dictamen del examen de inglés</b>			
1= Aun no satisfactorio; 2= satisfactorio			
Promedio de dictamen de comprensión lectora	1	1	1
Cantidad de (1) aun no satisfactorio	83	48	53
Cantidad de (2) satisfactorio	2	2	1
Promedio de dictamen de redacción indirecta	1.1	1	1
Cantidad de (1) aun no satisfactorio	77	49	52
Cantidad de (2) satisfactorio	8	1	2

## Capítulo 7

---

### *Percepciones y Desafíos de Docentes Multigrado ante el Plan y Programas de Estudio 2022*

**Emma Azucena Valdez Valenzuela**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[emma.valdezv@cessum.mx](mailto:emma.valdezv@cessum.mx)

**José Francisco Miranda Esquer**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[jose.mirandae@cessum.mx](mailto:jose.mirandae@cessum.mx)

#### **Resumen**

*El objetivo de este estudio fenomenológico es explorar las percepciones y desafíos que enfrentan los docentes de escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, ante la implementación del Plan y Programas de Estudio 2022. El método, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, busca comprender profundamente las experiencias de los participantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, que capturaron las emociones, retos y necesidades formativas de los docentes al adaptar sus prácticas al contexto multigrado. El análisis de la información se efectuó mediante codificación y categorización, resultando en dos temas principales: “Adaptación y resiliencia ante el cambio Curricular” y “Necesidades formativas para la implementación”. Los resultados evidencian la complejidad de los desafíos que los docentes enfrentan en entornos multigrado y sus esfuerzos por adaptarse al nuevo currículo. Asimismo, destacan las áreas en las que se requiere apoyo formativo para una implementación efectiva. El estudio aporta valiosa información para mejorar el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los nuevos planes de estudio.*

**Palabras clave:** Cambio curricular, resiliencia, docentes multigrado, necesidades formativas, educación primaria.

## Introducción

La educación básica en México ha experimentado múltiples cambios en sus planes y programas de estudio a lo largo de las últimas décadas, impulsados por la necesidad de modernizar el sistema educativo y responder a los cambios sociales, culturales y económicos. Estos ajustes buscan adaptar el sistema educativo a las exigencias de un mundo globalizado, abordando la inclusión, el desarrollo de competencias y la pertinencia educativa.

Este contexto de cambio constante puede interpretarse a través del concepto de realidad líquida de Bauman (2002), quien señala que la época actual se caracteriza por la inestabilidad y el cambio continuo y vertiginoso. Es precisamente esta realidad líquida que se vive en el ámbito educativo la que desafía a los docentes, quienes deben derretir sólidos como lo expresa Bauman en cuanto a métodos tradicionalistas o bien creencias, prejuicios o resistencia al cambio para adaptarse a las transformaciones que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece.

El 20 de agosto de 2022, entró en vigor el Acuerdo Número 14/08/22 del Diario Oficial de la Federación, en el que se establece el Plan de Estudio 2022 para los niveles de educación básica en el país, el cual tiene como objetivo central crear un modelo educativo integral que fomente el desarrollo de competencias, el aprendizaje colaborativo, la formación de habilidades socioemocionales y la conexión del aprendizaje con la comunidad y el contexto de los estudiantes.

Este cambio implica una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza que estaba basado en asignaturas separadas, priorizando un enfoque por *campos formativos*, donde diversas disciplinas se integran para abordar temas complejos y fomentar la interdisciplinariedad. Así, el acuerdo establece que los conocimientos no deben ser enseñados de manera aislada, sino dentro de un contexto que refleje la realidad de los estudiantes, para que puedan aplicar lo aprendido en su vida cotidiana y resolver problemas de su entorno.

La nueva metodología y enfoque de la educación, trajo consigo transformaciones multifacéticas entre los actores educativos, impactando de manera directa a los docentes, quienes son los principales agentes de cambio y encargados de diseñar, planear e implementar escenarios de aprendizaje que respondan a las necesidades y contextos diversos de sus estudiantes. Díaz Barriga (2003), menciona que la práctica docente en México se ve constantemente afectada por las reformas curriculares, por lo que los docentes deben reinventarse; es decir, deben adaptarse y transformarse de manera constante para responder a las crecientes demandas educativas.

## Desarrollo

Hablando exclusivamente de docentes de escuelas primarias multigrado, los retos que trajo consigo el cambio en el currículo representan un desafío adicional que exige una profunda adaptación de sus prácticas pedagógicas. Una escuela multigrado es aquella donde alumnos de diferentes grados escolares son atendidos en un mismo salón de clases y, dependiendo del número de docentes, pueden clasificarse en unitarias, bidocentes, tridocentes, entre otros tipos de organización; las escuelas unitarias, en particular, son aquellas en las que un solo docente asume la responsabilidad de enseñar a estudiantes de diferentes grados, además de realizar tareas de dirección y administración escolar.

El presente estudio fenomenológico tiene como objetivo explorar las percepciones y desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, al momento de implementar el Plan y Programas de Estudio 2022. La problemática se centra en cómo los docentes interpretan y responden a los cambios curriculares y pedagógicos promovidos por el nuevo plan de estudios, con el fin de identificar las barreras, necesidades y expectativas que surgen en su práctica profesional.

En México se cuenta con 80 mil 258 escuelas multigrado de educación básica, ubicadas en su mayoría en zonas rurales de alta y muy alta marginación, las cuales atienden aproximadamente a un millón 800 mil alumnos. Según datos proporcionados por MEJOREDU en una investigación realizada durante el ciclo escolar 2020-2021; lo que puede entenderse como que, las escuelas multigrado atienden a la población más vulnerable del país, pero para una atención adecuada se requieren de metodologías y estrategias pedagógicas y didácticas adaptadas a las circunstancias de estas escuelas por el sólo hecho de tener alumnos de distintos grados en una sola aula; la solución no es dividir el tiempo de clases entre los grados, porque eso potenciaría el rezago educativo al fraccionar el tiempo de atención para cada grupo y fragmentar las interacciones de aprendizaje sólo entre alumnos del mismo grado (Priego y Castro, 2020).

Al ser una gran suma de docentes multigrado en el país que desarrollan su práctica en este tipo de escuelas, resulta de suma importancia conocer la realidad a la cual se enfrentan, el conocimiento de sus vivencias y dificultades, lo cual permite identificar las brechas entre las expectativas del nuevo plan de estudios y las realidades de la práctica docente, facilitando la construcción de estrategias y recursos que realmente respondan a sus necesidades.

### Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones y desafíos que enfrentan los docentes de escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, ante la implementación del Plan y Programas de Estudio 2022?

#### Supuesto

La implementación del Plan y Programas de Estudio 2022 en las escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, genera una serie de desafíos para los docentes que repercuten en su práctica.

### Objetivo general

Describir las percepciones y desafíos a los que se enfrentan los docentes multigrado de la Zona Escolar 020, del Sector Educativo 02, al implementar el Plan y Programas de Estudio 2022.

El presente trabajo de investigación es un estudio realizado desde el enfoque cualitativo, se empleó una metodología y diseño fenomenológico que busca describir las percepciones y desafíos que enfrentan los docentes de escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 020, Sector Educativo 02, ante la implementación del Plan y Programas de Estudio 2022. “La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada” (Monje Álvarez, 2011, p.113).

Los participantes en esta investigación son docentes adscritos a escuelas multigrado de la zona escolar mencionada. Sus edades fluctúan entre 24 y 60 años de edad; entre 1 y 30 años de experiencia docente.

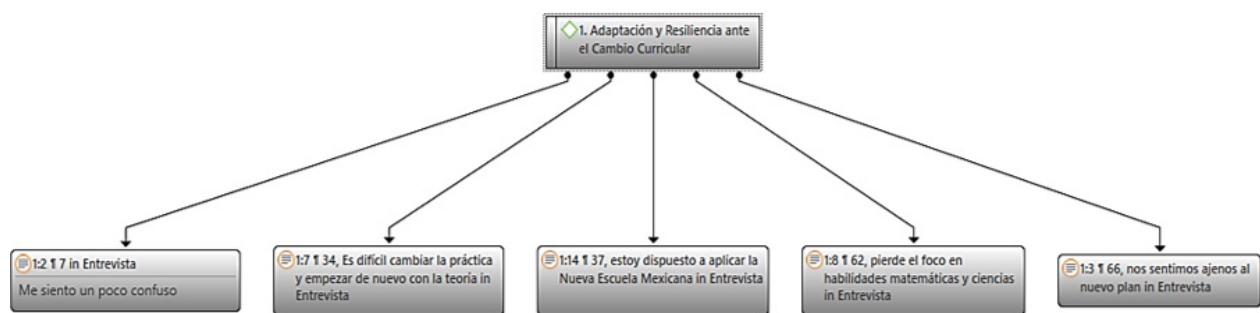
Para la recolección de información se empleó la observación participante y entrevistas en profundidad (Álvarez Gayou, 2009); los datos obtenidos se procesaron empleando la técnica análisis de contenido (Krippendorff, 2004), se empleó el programa para análisis cualitativo de texto Atlas.ti, versión 9.

## Resultados

Enseguida se presentan los principales hallazgos tras el proceso de análisis textual. El primero de ellos corresponde a la Figura 1, mediante la cual se presenta la red para la categoría en estudio.

**Figura 1**

*Percepciones de docentes multigrado sobre el Plan y Programas de Estudio para Educación Básica, 2022*



*Nota:* La siguiente figura procesada a través del Atlas ti versión 9, muestra las percepciones de docentes multigrado frente al nuevo plan y programas de estudio recolectadas a través de entrevista a profundidad a docentes del colectivo multigrado de la Zona Escolar 020 del Sector Educativo 02.

En la figura 1 se aprecian las respuestas de los participantes en esta investigación, quienes claramente manifiestan los efectos de estar enfrentando un cambio curricular tan complejo como el que este plan 2022 plantea al profesorado. A partir de la red presentada en la figura 1 se construye la categoría de análisis que enseguida se explica.

### Adaptación y Resiliencia ante el cambio curricular

Las implicaciones de un cambio curricular para los docentes, representa una complejidad multidimensional que va más allá de la simple aplicación de metodologías de aprendizaje. Un docente es un agente de cambio primario al hablar de una reforma educativa, ya que son ellos los encargados de reinventar sus prácticas docentes para encajar en los requerimientos que el sistema demanda, durante el proceso de adaptación los docentes enfrentan profundas transformaciones en su identidad y rol profesional.

Este proceso, supone una reconfiguración completa que desafía no solo sus estrategias pe-

dagógicas, sino sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. La adaptación docente, entendida en este sentido, es un proceso dinámico y transformador que exige una integración de cambios cognitivos, emocionales y sociales.

“No existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido” (Freire, 2024, p. 93). La frase de Freire, sugiere que el proceso de adaptación, parte de la identidad del “yo” como docente, la cual se desarrolla en constante interacción y confrontación con agentes externos, es decir el “no-yo”. En el contexto de la educación multigrado y el Plan de Estudios 2022, el “yo” representa al docente con su identidad de docente multigrado, ya creada o en construcción en el caso de docentes de nuevo ingreso al trabajo en este tipo de aulas, mientras que el “no-yo” incluye tanto las demandas curriculares como los cambios estructurales y sociales que la aplicación de un nuevo plan curricular conlleva.

El proceso de adaptación involucra tanto la incorporación, como la negación e incluso hasta la resistencia, al cambio. Incorporar implica asimilar, pero también negociar; significa que el docente ajusta ciertos principios del currículo a las realidades del aula, buscando un equilibrio entre la teoría del Plan de Estudios 2022 y las limitaciones o fortalezas de su contexto particular o de su propia identidad y resistencia. No significa precisamente rechazo, sino la capacidad crítica del docente multigrado para cuestionar y ajustar aquellos aspectos del currículo que pueden no alinearse con las necesidades de su contexto.

En términos prácticos, la adaptación docente bajo el enfoque del Plan de Estudios 2022 va acompañada de un cambio en la percepción de su rol. Algo que anteriormente el docente multigrado podía concebir como estable, al basarse en prácticas y métodos convencionales. Sin embargo, el Plan 2022 presenta una estructura más comprometida con la equidad, la inclusión y la relevancia cultural, lo que demanda que el docente no solo se ajuste, sino que transforme su percepción de “ser docente” en un proceso de aprendizaje continuo y profundamente vinculado a la realidad socioeducativa de sus estudiantes.

Esto revela que la adaptación del docente es un proceso de vida, un camino de reflexión y transformación que trasciende la teoría. La incorporación del Plan de Estudios 2022 en la educación multigrado no es solo una política curricular, sino una reestructuración profunda del sentido de la enseñanza. Así, el “yo” docente, se convierte en un profesional que, al cuestionar y redefinir sus prácticas, abre el camino para una educación más significativa y socialmente comprometida.

Esta adaptación se convierte, entonces, en un proceso de autoconstitución donde el “yo” profesional se renueva a través de la incorporación, la negociación y la resistencia a los valores y exigencias que plantea el “no-yo”, es decir, el nuevo currículo y todo lo que de él emane.

Requiere además la capacidad de desarrollar ideas nuevas, insólitas para estas nuevas condiciones escolares que una nueva realidad plantea; o como manifiesta Bauman, tenemos que desarrollar: “la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos nuevos” (2008, p. 39).

Es decir, se requieren nuevas competencias para explorar otras soluciones educativas a viejos y nuevos problemas, y tal como lo hacen los felinos, que son dados a explorar cada vez distintos tejados y vecindarios; así el docente de estos tiempos requiere desarrollar la habilidad de buscar en senderos de conocimiento nuevos y diversos.

Por otra parte, la adaptación va acompañada de la resiliencia, la cual es definida por Garmezy (1991) como: “La capacidad que tienen las personas para adaptarse, recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (p. 459); es decir la resiliencia es concebida como algo positivo ya que no implica explícitamente resistir a los desafíos, sino más bien, muestra una postura flexible ante los cambios a pesar de que el panorama se vislumbre complejo.

En el contexto del nuevo Plan y Programas de Estudio 2022, los docentes multigrado experimentan una serie de transformaciones profundas, que en ese proceso de ajuste y reconstrucción de su propio “yo” van viviendo su proceso de adaptación y resiliencia, en busca de un punto de equilibrio, donde el desafío que refiere a la aplicación de algo nuevo en este caso el currículo y su metodología es vista como una oportunidad de crecer y desarrollar una nueva identidad profesional.

O expresado en palabras de Zygmunt Bauman (2002) romper sólidos, en su concepto de modernidad líquida, entendida como un mundo caracterizado por la inestabilidad, la fluidez y la constante transformación, dentro de esa modernidad líquida existen estructuras sólidas que de cierta manera proporcionan seguridad y certidumbre, pero que es necesario desintegrarlas para poder crecer, innovar o bien, estar acorde con esa dinámica tan fluida de cambio.

Lo anterior explica el trasfondo del cambio curricular que los docentes enfrentan, y que los lleva a la necesidad de romper estructuras sólidas, romper certezas, representadas por: metodologías aplicadas en el proceso enseñanza aprendizaje, trabajo escolar por disciplinas, métodos tradicionales, entre otros.

La resiliencia se convierte entonces en una competencia primordial para los docentes, como parte importante de su adaptación, no se trata de una lucha por la supervivencia ante el cambio, sino de un crecimiento profesional frente a un contexto dinámico.

Para comprender mejor cómo los docentes multigrado experimentan este cambio de adaptación y resiliencia, se aplicaron encuestas a docentes de la Zona Escolar 020, del Sector Educativo 02 de Primaria federales, con el fin de explorar cómo perciben los cambios derivados de la implementación del nuevo Plan y Programas de Estudio 2022.

El docente multigrado enfrenta el gran reto de atender a un grupo muy diverso, integrado por alumnos de diferentes grados escolares que deben ser atendidos simultáneamente, cuando se habla de un docente de escuela primaria unitaria, el panorama de vuelve aún más complejo, puesto que se está refiriendo a un docente que atiende a alumnos de primero a sexto grado, a la par de tareas administrativas, directivas y demás funciones que el contexto demanda.

Estos docentes, tienen en sus manos la enorme responsabilidad de incorporar un nuevo plan de estudios que introduce nuevas metodologías, contenidos y enfoques pedagógicos, pensados desde fases de aprendizaje. Por lo cual, deben de realizar un análisis más detallado y profundo que les permita ajustar el currículo a las condiciones de su contexto.

Este proceso de adaptación no solo requiere un esfuerzo personal, sino también, un acompañamiento profesional de formación continua especializada. Es fundamental que los docentes reciban formación adecuada para que logren integrar y adaptar de manera efectiva los con-

tenidos, procesos de aprendizaje (PDA), ejes articuladores, metodologías y campos formativos, para que la práctica docente responda a las necesidades del contexto multigrado.

El Plan y Programas de Estudio 2022, pone énfasis en la equidad, inclusión y contextualización del aprendizaje, bajo un enfoque humanista, flexible y comunitario, lo que, en teoría, debería favorecer al docente multigrado. Sin embargo, el desafío radica en cómo articular todos los elementos del plan de estudios de manera transversal, longitudinal e integral, para dar respuesta a las necesidades de cada fase de aprendizaje y a su vez a las necesidades individuales de los alumnos, para que todos reciban una educación de calidad.

Expresó uno de los participantes:

“Me siento un poco confuso” (Informante 1)

Lo cual refleja incertidumbre y desajuste, lo cual podría estar vinculada a la falta de claridad sobre los principios, enfoques y demás elementos del nuevo plan de estudios, aunado a la falta de materiales para aplicarlo de manera efectiva en el entorno multigrado.

Lo cual denota la necesidad de una formación profesional adecuada y contextualizada, que no solo ofrezca las herramientas teóricas y metodológicas, sino que también acompañe a los docentes en la integración práctica de los nuevos enfoques pedagógicos. De esta manera, se favorecería una transición más fluida y efectiva hacia el nuevo modelo educativo.

Otra de las respuestas dadas en los cuestionamientos realizados a los docentes fue: “Es difícil cambiar la práctica y empezar de nuevo con la teoría” (Informante 2)

En esta afirmación el docente reconoce el valor que tiene la teoría como medio para poder cambiar o modificar su práctica, su postura es abierta al cambio reconociendo lo que ello implica, en un proceso de aprendizaje.

El llevar un proceso de formación para poder estudiar los principios teóricos del Plan de Estudios 2022, es concebido como una dificultad, esto se deriva también del trabajo en el aula multigrado porque, si bien es cierto, se deben compaginar el estudio con el trabajo, es decir, sobre la marcha se va aprendiendo, y la incertidumbre mostrada de ese “empezar de nuevo”, como si se borrara todas las estructuras sólidas que ya se tenían de cierta forma consolidadas.

El proceso de adaptación no consiste sólo en modificar las prácticas, sino en aprender a integrar la teoría en contextos dinámicos y complejos como el de las aulas multigrado. Aquí, la resiliencia juega un papel esencial, ya que el docente debe ser capaz de asumir el reto del cambio y encontrar formas creativas y flexibles para adaptar la nueva teoría a su realidad particular, superando las tensiones que puedan surgir entre la teoría y la práctica.

El docente en la afirmación, no concibe que ya cuenta con una identidad profesional que puede enriquecer, cambiar o mejorar; pero sí reconoce que de hacerlo tendrá un impacto positivo en su trabajo en el aula, puesto que afirma “se me hace difícil”, esa frase deja abierto el camino para que a pesar de las dificultades es necesario hacerlo, pero lo que no ha dimensionado es que construirá una identidad docente sobre su propia identidad, como se explicó anteriormente con lo expuesto por Freire, se constituye el yo, sobre el yo constituido.

Por otro lado, un docente debe aprender y prepararse siempre para estar dentro de la dinámica de esa *realidad líquida* que rompe los sólidos como ya se explicó, y en ese sentido

Latapí (2003) expresa “Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente” (p.15); resaltando la importancia de que los docentes no se vean como entes pasivo-estáticos, sino como profesionales que, a través de su capacidad de aprendizaje continuo, son capaces de reinventarse y redefinir su práctica en función de las exigencias de la dinámica política y social que envuelve a las reformas educativas.

Así, la adaptación al nuevo plan curricular es un proceso dinámico que requiere una constante disposición para aprender, cuestionar, transformar y, sobre todo, resistir y crecer ante los retos, un proceso en el que la resiliencia juega un papel central.

Del mismo modo la afirmación: “Estoy dispuesto a aplicar la nueva escuela mexicana” (Informante 3)

No solo refleja una actitud positiva hacia el cambio, sino también un reconocimiento consciente del desafío que implica alinear la práctica pedagógica multigrado con los nuevos principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). “La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de 0 a 23 años de edad en las y los mexicanos” (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019)

La NEM, promueve principios clave como la inclusión, el respeto por la diversidad cultural, el aprendizaje contextualizado y la formación integral de los estudiantes. Los cuales son fundamentales para entender cómo el docente, a través de su disposición a aplicarla, se compromete a una transformación como profesional, que parte de la reflexión personal sobre su rol como docente, agente de cambio.

En contra parte existen respuestas como: “Pierde el foco en habilidades matemáticas y ciencias” (Informante 4) y “nos sentimos ajenos al nuevo plan” (Informante 5). Estas afirmaciones manifiestan sentimientos de desconexión y preocupación por las prioridades educativas del nuevo enfoque.

La primera afirmación “pierde el foco en habilidades matemáticas y ciencias”, manifiesta que los docentes perciben una descontextualización respecto a los objetivos de aprendizaje que se manejaba en los planes de estudios anteriores y que históricamente han sido catalogadas como pilares del aprendizaje en educación básica, por tal razón, forman parte de la cultura pedagógica magisterial, basada en fundamentalmente en la lógica disciplinar, donde enseñar matemáticas, ciencias, lengua española, son los fundamentos de la escuela. Esta percepción podría estar vinculada a la experiencia directa de los docentes al implementar el nuevo currículo, donde sienten que se diluyen ciertos contenidos esenciales para la formación de los alumnos por su planteamiento interdisciplinar.

La segunda afirmación: “Nos sentimos ajenos al nuevo plan,” (Informante 5), refleja una sensación de desvinculación con los principios del nuevo plan de estudios. Lo cual podría deberse a la falta de conocimiento o familiarización con la metodología, y procesos de aprendizaje que sigue el currículum, estos factores sí podrían limitar la capacidad de los docentes de aplicar los principios de la NEM con autenticidad y compromiso.

Al analizar estas afirmaciones desde la perspectiva de Bauman y su concepto de “*modernidad líquida*,” se observa que los docentes multigrado, se enfrentan a una realidad, en la que los valores tradicionales (representados por la enseñanza de las matemáticas y ciencias

como asignaturas independientes) se están transformando, en este proceso de “liquidez”, los “sólidos” de la educación tradicional se desintegran, lo que genera incertidumbre ante la pérdida de control de algo que es seguro y benéfico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, traduciéndose en sentimiento de desconexión.

### Conclusiones

La implementación del Plan y Programas de Estudio 2022 en las escuelas multigrado de la Zona Escolar 020 representa un desafío significativo para los docentes, quienes llevan a cabo su labor en contextos dinámicos, heterogéneos y marcados por las particularidades de este tipo de organización educativa. El análisis de sus percepciones y desafíos revela que la transformación de la identidad docente es un aspecto central en el proceso de apropiación de este nuevo plan de estudios; quienes se ven en la necesidad de resignificar su práctica pedagógica conforme a un modelo que promueve enfoques interdisciplinarios y contextualizados.

Las actitudes de los docentes frente a este cambio son multifacéticas, por un lado, se muestran con disposición y apertura hacia lo nuevo a la par expresan incertidumbre. Estas posturas están relacionadas con la falta de claridad sobre los principios y objetivos del currículo, así como también, con la preocupación por el remplazo de disciplinas tradicionalmente valoradas como herramientas indispensables para la formación académica de los alumnos, como las matemáticas y las ciencias, tratadas como disciplinas individuales en los planes de estudio anteriores.

En medio de estas adversidades, destaca la resiliencia como una característica esencial del docente multigrado. Los participantes en el estudio evidenciaron una notable capacidad para afrontar los retos, transformando las dificultades en oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, este espíritu resiliente resulta fundamental para avanzar en el proceso de implementación del nuevo plan y programas de estudio.

Los resultados subrayan la importancia de replantear la educación multigrado desde una perspectiva que valore, respete y atienda las particularidades de este tipo de organización escolar. Aunque el Plan 2022 establece lineamientos que promueven la equidad y la contextualización, su éxito depende en gran medida de la habilidad de los docentes, para transformar estos principios en prácticas concretas y significativas.

En conclusión, la implementación del Plan y Programas de Estudio 2022 en las escuelas multigrado no solo representa un cambio técnico, sino una oportunidad para reinventar la educación desde un enfoque integral. Este proceso requiere fortalecer la formación y el acompañamiento a los docentes, así como diseñar estrategias que respondan a las características específicas de las escuelas multigrado. Solo a través de estas acciones será posible construir una educación de calidad que enfrente los desafíos del presente y garantice experiencias de aprendizaje significativas tanto para los docentes como para los estudiantes.

## Referencias

- Álvarez- Gayou (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Pai-dós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2008). *Los datos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Los datos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023) *Atención prioritaria a las escuelas multigrado: Un reto del sistema educativo nacional*: MEJOREDU. Gobierno de México.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Didáctica y currículum: Bases para la formación de profesores*. Ariel.
- Freire, P. (2024). *La pedagogía del oprimido*. Secretaría de Educación Pública.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson-Prentice Hall.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis; an introduction to its methodology*. Sage.
- Latapí Sarre, P. (2003). *Cuadernos de discusión*. Secretaría de Educación Pública.
- Priego, A., & Castro, B. (2020). *Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa?* *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establecen los lineamientos generales para la evaluación de los aprendizajes en educación básica*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx>

## Capítulo 8

---

### Análisis descriptivo de las prácticas de liderazgo de directores de educación primaria en Sonora

**Loira Andrey Bustos Manzo**

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE  
[loira.bustos@gmail.com](mailto:loira.bustos@gmail.com)

**Korina Isabel Espinoza Valenzuela**

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE  
[korinaiev87@gmail.com](mailto:korinaiev87@gmail.com)

**Jesús Bernardo Miranda Solís**

Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[contacto@mtrobernardomiranda.com](mailto:contacto@mtrobernardomiranda.com)

#### Resumen

*El objetivo del presente reporte de investigación es describir la variable práctica de liderazgo de directores de educación primaria del estado de Sonora. El muestreo es de sujetos tipo. La presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal, seccional; por su profundidad, exploratoria; por sus fuentes, primaria; y por su naturaleza, empírica. El diseño de investigación es no experimental. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia interna de 0,934 que se compone por 30 ítems, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Los sujetos investigados fueron 63 directores de educación primaria estatal de Sonora (México). Se ha realizado análisis de frecuencias de las prácticas de liderazgo integradas en el modelo teórico de Kouzes y Posner (2010).*

**Palabras clave:** liderazgo, directores, nivel básico.

## Introducción

El proceso de gestión de los centros escolares se ve favorecido por la figura que representa el personal directivo y el liderazgo que ejerce en la institución, ya que a través de las condiciones de dicha función es posible llevar a cabo acciones que permitan fortalecer el servicio educativo de la escuela.

Actualmente el proceso de promoción en la función se basa en la aprobación de evaluaciones, sin otorgar capacitaciones para ejercer la nueva tarea, lo cual refleja la ausencia de formación adecuada para quienes llegan al nuevo cargo, dejando la toma de decisiones a la experiencia docente y al consenso con el colectivo, de ser su caso. Antúnez menciona al respecto que la función directiva es necesaria y cubre un conjunto de tareas imprescindibles para la escuela y que, para ejecutar esas tareas diferenciadas con claridad de las docentes, se requieren formación y preparación específicas (SEP, 2004).

La formación de directivos escolares es un proceso que no se ha sistematizado en México, como en Estados Unidos, por citar un buen ejemplo de formación de directivos desde el propio sistema educativo. En México, existen ofertas de posgrado como la Maestría en Supervisión Escolar y el Doctorado en Planeación y Liderazgo de la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad de la Rioja (UNIR) que tienen como meta la formación de cuerpos directivos. Sin embargo, más allá de estos esfuerzos de instituciones del sector privado, el sector educativo presenta pocos esfuerzos para la formación de directivos.

Existen pocas ofertas formativas con la finalidad de favorecer los procesos de gestión, tal es el caso del diplomado Gestión del aprendizaje que durante del ciclo escolar 2018-2019 se ofertó para el personal con función directiva de educación básica; en el cual se analizaron temas como los perfiles, parámetros e indicadores de la función directiva, los documentos legales que rigen la función siempre en busca de garantizar el derecho a la educación de los educandos, así como diversos aspectos de los consejos escolares de participación social. Cabe destacar que no hubo continuidad al mismo ni se volvió a impartir. Pese a estos esfuerzos, no se ha sistematizado esta tarea estratégica: la formación de sus cuadros directivos.

Ante el evidente vacío en los procesos formativos de directivos escolares, es importante revisar y describir la distribución de la variable de prácticas de liderazgo, en las variables tipo de sostenimiento, zona escolar y años de servicio en el puesto.

Desde un planteamiento micropolítico, el liderazgo implica una capacidad de interlocución con los distintos actores del colectivo escolar, la construcción de una visión de futuro, y al mismo tiempo, dominar y unir al colectivo (Ball, 1994).

En el presente estudio centramos el análisis en los líderes de los planteles educativos de educación primaria, 63 directores escolares del estado de Sonora. Los líderes involucrados en la presente investigación deben cumplir con ciertas características acordes a la función y a la normatividad vigente; es así como los directivos de educación básica deben desempeñar una práctica profesional orientada al liderazgo en la gestión de una escuela que procura la excelencia, se organiza y funciona conforme al contexto donde se ubica y las necesidades de la población infantil o adolescente a la que brinda su servicio educativo y es capaz de conjuntar la labor de diferentes actores para que esto se lleve a cabo (SEP, 2023).

Retomando la perspectiva del liderazgo transformacional, para Kouzes, J. y Posner, B.

(2010) los líderes deben ser capaces de planear, ejecutar y consolidar proyectos con una visión clara y colectiva de las metas institucionales, para ello deben poseer cinco características: desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, servir de modelo y brindar aliento.

Miranda, J. B. y Miranda, J. F. (2013) exploraron la relación causa-efecto de las variables sexo, edad, tipo de contratación, antigüedad en el puesto y área de adscripción, sobre las prácticas de liderazgo de los académicos de una institución de educación superior de Navojoa, Sonora. Se calcularon correlaciones bivariadas de los factores que integran el Inventario de prácticas de liderazgo (LPI). El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, transversal y correlacional. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010). Para establecer las relaciones causales se emplearon modelos de análisis de varianza (Anova) y el estadístico F de Fisher, mientras que para establecer las correlaciones bivariadas entre los factores del instrumento se aplicó el estadístico Rho de Spearman. Los sujetos fueron 57 académicos, 21 hombres y 36 mujeres. No se realizó ningún tipo de muestreo, debido a que la muestra fue la población a estudiar. Dentro de las conclusiones del estudio se plantearon las siguientes: las variables independientes no presentaron una relación estadísticamente significativa con la variable dependiente y los factores del instrumento presentan una correlación bivariada positiva.

Miranda, Galván y Valenzuela (2015) presentaron un estudio sobre las prácticas de liderazgo predominantes de los directores estatales y particulares de educación primaria del estado de Sonora. Retomaron un diseño no experimental, transversal y descriptivo. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), con una modificación en la escala de respuestas (0,934 de alfa de Cronbach). Los sujetos investigados fueron 290 directores de educación primaria del estado de Sonora, 93 hombres y 197 mujeres. Se realizó un análisis de frecuencias y de medias para determinar las prácticas de liderazgo dominantes en los sujetos investigados. Dentro de las conclusiones resaltaron las siguientes: los directores sonorenses investigados son noveles en el puesto, con un máximo de 5 años de servicio. El director sonorense se instala en la certidumbre, ya que la práctica de liderazgo desafía el proceso, es la que presenta una media más baja.

El objeto de estudio son las prácticas de liderazgo en 63 directores de escuelas primarias estatales del estado de Sonora. A partir de la constitución de dicho objeto, se tienen a bien, plantear las siguientes preguntas de investigación e hipótesis.

### Pregunta de investigación

¿Cómo se distribuyen las prácticas de liderazgo entre los sujetos de estudio?

### Hipótesis

H1: Existen diferencias significativas en la variable prácticas de liderazgo, en las variables tipo de sostenimiento, zona escolar y años de servicio en el puesto.

### Objetivo

Describir la distribución de las cinco prácticas de liderazgo en los sujetos de estudio.

## Desarrollo

Kouzes y Posner (2010) afirman que las prácticas de liderazgo son: desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, servir de modelo y brindar aliento.

Para desafiar el proceso el líder asume riesgos. Este desafío implica un papel activo del líder para incidir en el curso de los acontecimientos. Dicho desafío lo entienden los autores hacia el mismo sistema que contiene a la organización. Desafiar el proceso, es una práctica que mantiene en una dinámica permanente a los líderes, para establecer un trayecto definido. Esta práctica está vinculada a la innovación (cambios micro de fondo).

Inspira una visión compartida en donde confluye la sinergia del colectivo. Esta visión es compartida, en tanto recupera las expectativas de los seguidores, sobre el tipo de escuela a construir. Habilitar a otros para actuar es otra práctica de liderazgo, que es necesaria desarrollar para lograr transformar las instituciones. No se concibe el habilitar a otros para actuar, sin el esfuerzo descentralizador de la autoridad y el poder. Horizontalizar el organigrama y distribuir el poder y la autoridad son premisas necesarias en este proceso de habilitar en la actuación.

Servir como modelo a los seguidores, es otra práctica de liderazgo que permite generar avances territoriales en los movimientos de innovación. Siendo un referente para los seguidores, el líder debe tener claro los objetivos de la tarea a emprender, para traducirlos en guías de acción concretas a los seguidores en cada una de sus áreas de trabajo.

Brindar aliento es otra característica de los líderes transformadores, para que los seguidores se mantengan en actividad constante en la consecución de los fines de la organización. De ahí la importancia de retroalimentar de manera permanente las acciones que se realizan a favor de los objetivos de la tarea. La frustración es una posibilidad que desanima a los colectivos docentes, de ahí la importancia de retroalimentar de manera empática los avances que se van logrando.

## Método

El método y diseño del estudio es no experimental (Kerlinger y Lee, 2002). A partir de la tipología de Sierra (2005), la presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal es seccional, por su profundidad es exploratoria, por sus fuentes es primaria y por su naturaleza es empírica. Los sujetos del estudio son 63 directores escolares de primarias estatales del estado de Sonora. El muestreo fue el de sujetos tipo. El instrumento aplicado fue la adaptación de Miranda, Galván y Valenzuela (2015) del Leadership Practices Inventory (LPI), el cual reporta un 0,934 de alfa de Cronbach; el cual se compone por 30 ítems, en escala tipo likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Se realizó un análisis de frecuencias de cada una de las prácticas de liderazgo de los sujetos.

El procedimiento del estudio, se describe enseguida:

1. Se aplicó vía electrónica el Leadership Practices Inventory (LPI), por Google formularios.
2. Se generó la base de datos en Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) vr. 23.0.
3. Se exportó la celda Excel generada por Google formularios.

4. Se realizó el análisis de frecuencias mediante el paquete estadístico SPSS v. 25.0.
5. Resultados y discusión

En la Tabla 1, se calculan algunas medidas de tendencia central y de dispersión para cada una de las prácticas de liderazgo del modelo de Kouzes y Posner (2010).

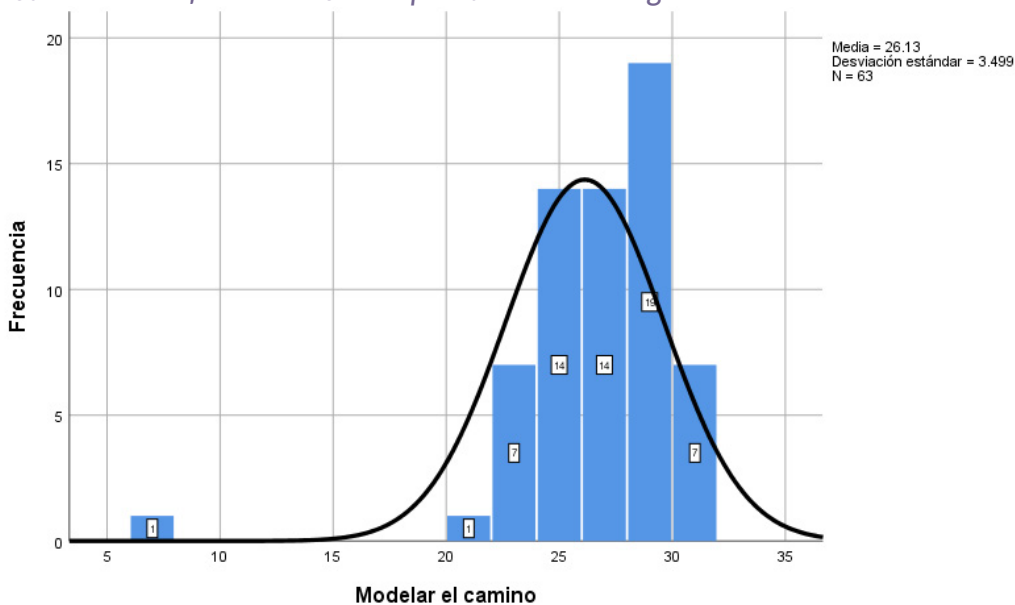
**Tabla 1**  
*Medidas de tendencia central y de dispersión*

		<b>Modelar el camino</b>	<b>Inspirar una visión compartida</b>	<b>Desafiar el proceso</b>	<b>Habilitar a otros para actuar</b>	<b>Brindar aliento</b>
N	Válido	63	63	63	63	63
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		26.13	25.49	24.90	26.56	25.63
Mediana		27.00	26.00	25.00	27.00	26.00
Desv. Desviación		3.499	3.496	3.586	3.089	3.521
Varianza		12.242	12.222	12.862	9.541	12.397

Nota: Elaborado a partir de prácticas de liderazgo del modelo de Kouzes y Posner (2010).

Al revisar la Tabla 1, se constata que la práctica de liderazgo “habilitar a otros para actuar” observa la media aritmética y mediana más alta con 26.56 y 27.00 respectivamente. De igual manera esta práctica de liderazgo, registra el menor puntaje en las medidas de dispersión 3.089 y 9.541 de desviación estándar y varianza, respectivamente.

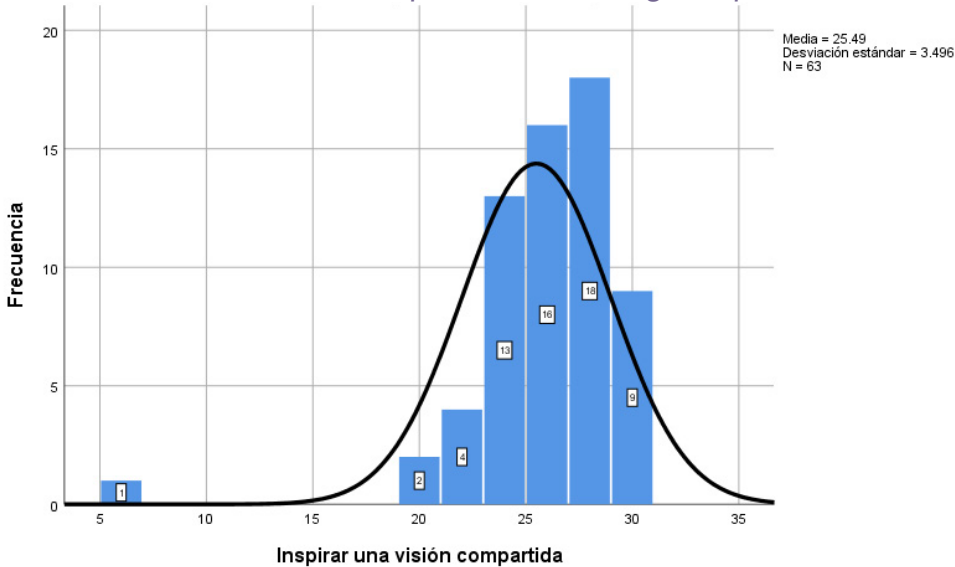
**Figura 1**  
*Distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “Modelar el camino”*



En la Figura 1, la distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “modelar el camino” se agrupa en el rango de 25 a 29 puntos, con un total de 63 sujetos. La media aritmética calculada es de 26.13, mientras que la desviación estándar es de 3.49.

**Figura 2**

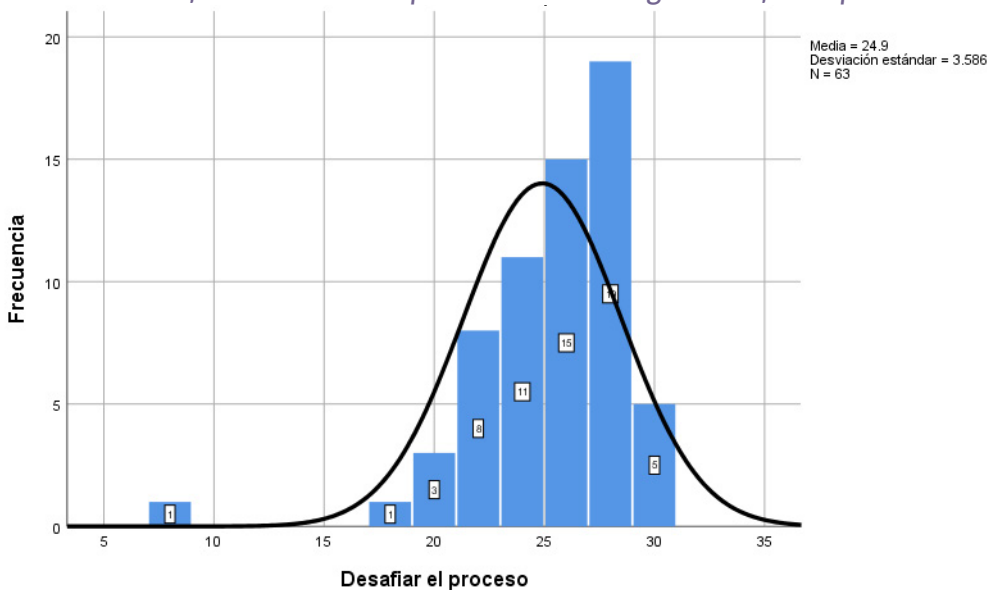
*Distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “Inspirar una visión compartida”*



En la Figura 2, la distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “inspirar una visión compartida” se agrupa en el rango de 25 a 29 puntos, con un total de 63 sujetos. La media aritmética calculada es de 25.49, mientras que la desviación estándar es de 3.49.

**Figura 3**

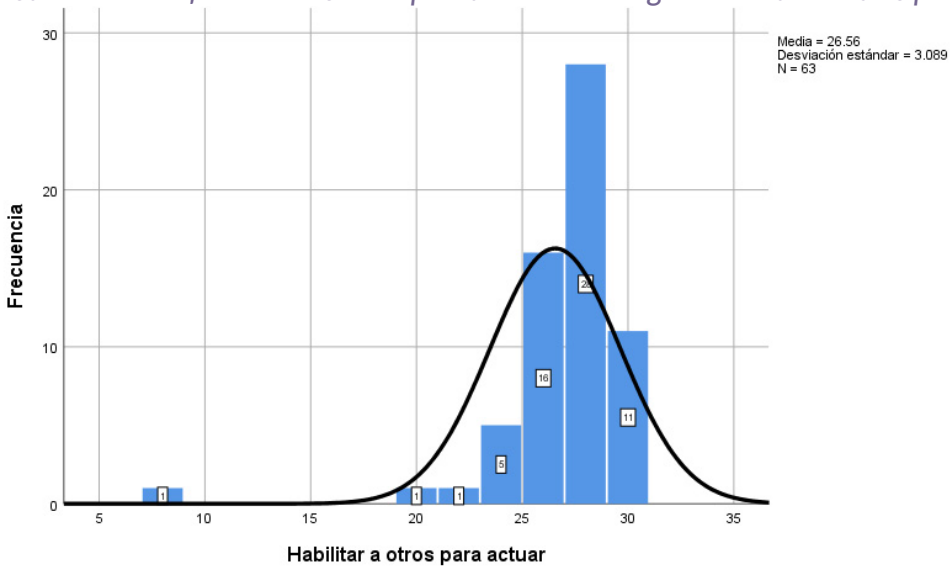
*Distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “Desafiar el proceso”*



En la Figura 3, la distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “desafiar el proceso” se agrupa en el rango de 25 a 29 puntos, con un total de 63 sujetos. La media aritmética calculada es de 24.9, mientras que la desviación estándar es de 3.58.

**Figura 4**

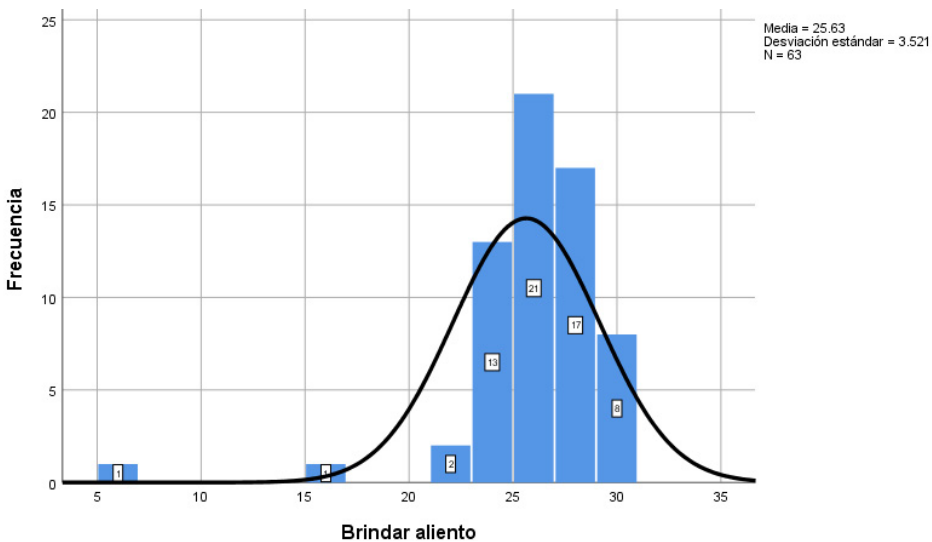
*Distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “Habilitar a otros para actuar”*



En la Figura 4, la distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “habilitar a otros para actuar” se agrupa en el rango de 25 a 29 puntos, con un total de 63 sujetos. La media aritmética calculada es de 25.56, mientras que la desviación estándar es de 3.08.

**Figura 5**

*Distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “Brindar aliento”*



En la Figura 5, la distribución de frecuencias de la práctica de liderazgo “brindar aliento” se agrupa en el rango de 25 a 29 puntos, con un total de 63 sujetos. La media aritmética calculada es de 25.63, mientras que la desviación estándar es de 3.52.

### Conclusiones

A partir de los datos analizados se establecen las siguientes conclusiones:

Se ha alcanzado el objetivo del estudio y se han resuelto la pregunta de investigación.

La práctica de liderazgo desafiar el proceso presenta la media aritmética más baja.

La práctica de liderazgo habilitar a otros para actuar observa la media aritmética más alta.

El liderazgo en este estudio, no está en función del puesto directivo.

### Referencias

- Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Ed. Paidós.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill
- Kouzes, J., & Posner, B. (2010). *El desafío del liderazgo: cómo obtener permanentemente logros extraordinarios*. Buenos Aires: Garnica.
- Miranda, J., Galván, A. y Valenzuela, P. (2015). *Análisis exploratorio de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas primarias del estado de Sonora*. Chihuahua, México: COMIE.
- Miranda, J. B. y Miranda, J. F. (2013). *Prácticas de liderazgo en el personal docente de una institución de educación superior de Navojoa, Sonora*. *Revista Investigación y gestión organizacional*. I. (2) pp. 73-81. Bogotá, Colombia: UNITEC.
- Secretaría de Educación Pública, (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2023). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. México: DOF. [http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm\\_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.

## Capítulo 9

---

# Las prácticas de liderazgo de educación primaria en Sonora

**Guadalupe Muñoz Rosas**

Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[guadalupe.munozr@cessum.mx](mailto:guadalupe.munozr@cessum.mx)

**Jesús Bernardo Miranda Esquer**

Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[rectoria@cessum.mx](mailto:rectoria@cessum.mx)

**José Francisco Miranda Esquer**

Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[investigacion@cessum.mx](mailto:investigacion@cessum.mx)

### Resumen

*El objetivo del presente reporte de investigación es determinar la diferencia en las medianas aritméticas de los puntajes de las prácticas de liderazgo de directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores de un sector de educación primaria del estado de Sonora. El muestreo es de sujetos tipo. La presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal, seccional; por su profundidad, explicativa; por sus fuentes, primaria; y por su naturaleza, empírica. El diseño de investigación es no experimental. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia interna de 0,934 que se compone por 30 items, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Los sujetos investigados fueron 81 asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de Sonora (México). Se han calculado las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y H de Kruskas Wallis para muestras independientes. Se concluye que las prácticas de liderazgo no muestran diferencias en sus medianas al agruparse por las categorías de sexo, tipo de sostenimiento, puesto de trabajo, años de servicio en el puesto y último grado de estudios.*

**Palabras clave:** liderazgo, directores, supervisores, nivel básico.

## Introducción

A pesar de la formación directiva que se ha realizado por parte de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEB-SEP) para mejorar el liderazgo directivo en México, se observa que algunos directores enfrentan desafíos significativos que afectan su capacidad para liderar de manera efectiva los colectivos docentes. Entre estos desafíos, se encuentran la falta de formación específica en liderazgo educativo, la resistencia al cambio por parte del personal docente y la escasez de recursos para implementar innovaciones.

Parra (2021) en una investigación nacional reciente ha confirmado que existen líderes que no se sienten capacitados con los conocimientos teóricos necesarios y suficientes para desempeñar su función, ya sea por ser muy joven o por falta de experiencia y capacitación adecuada al momento de obtener un ascenso vertical.

En otra investigación de Delgado (2018) sobre liderazgo democrático en la formación de directores habla sobre la importancia de un liderazgo colaborativo y participativo. Según esta investigación, la formación de directores debe ser integral y contextualizada, dándole especial importancia al desarrollo de competencias que permitan una toma de decisiones más inclusiva y efectiva. Esto se vuelve fundamental en un entorno donde las realidades socioeconómicas de las comunidades educativas son cambiantes. Señala la necesidad de explorar las prácticas de liderazgo de los directores en el ámbito de educación primaria y cómo su enfoque puede ofrecer soluciones a los problemas identificados.

Por lo anterior, es importante reconocer que el liderazgo del director es el pilar que sostiene el buen funcionamiento de la comunidad escolar: para trabajar en forma más productiva; para desarrollar las relaciones interpersonales, a través de un buen manejo de la inteligencia emocional entre docentes, estudiantes, administrativos y directivos; para determinar el rumbo que debe seguir la institución y todos los agentes educativos.

Por otra parte, tanto los asesores técnicos pedagógicos, como los supervisores escolares integran el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Se espera que el equipo SATE, cuente con por lo menos tres tipos de asesores en educación primaria: el asesor técnico (directivo con funciones de asesoría a los directivos de la zona escolar), asesor técnico pedagógico especializado en Lenguaje o Matemáticas, y finalmente, un asesor técnico pedagógico por reconocimiento. En la práctica, se observan indefiniciones en el servicio de asesoría técnica pedagógica. El supervisor escolar, presenta en su tarea supervisora, desafíos y tensiones para sostener cualquier movimiento de mejora educativa al interior de su zona escolar.

Es el anacronismo el organigrama de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), que impide la construcción de liderazgos horizontales, distribuidos y sostenibles (Hargreaves y Fick, 2008).

El organigrama en el estado de Sonora, observa la siguiente ruta: Secretario de Educación, Subsecretario de Educación Básica, Director General de Educación Primaria, Director de Educación Primaria Estatal, Jefe de Sector, Supervisor y Director de escuela.

### La formación de directores, asesores y supervisores en México

Para que los miembros del colectivo docente sean líderes transformadores, es necesario

modelos de formación in situ en tareas de liderazgo. Es necesario reflexionar mediante estrategias institucionales las prácticas docentes, directivas, de asesoría y supervisoras que favorezcan la transformación y la mejora sostenida desde los espacios micro y meso del sistema educativo (aula, escuela y zona escolar).

La Comisión Nacional de MEJOREDU tiene la responsabilidad de elaborar y publicar programas de formación continua y desarrollo profesional para docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos y supervisores, tomando en cuenta las realidades de su práctica y reconociendo la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades.

El programa de formación de directivos en servicio 2022-2026, tiene como objetivo a mediano plazo, fortalecer la práctica y el desarrollo profesional de directores y supervisores de educación básica a través de intervenciones formativas, con un enfoque situado, que privilegien la atención a los aspectos de mejora de la práctica directiva y de supervisión considerando su contextualización y el trabajo colaborativo, así como la recuperación de sus conocimientos y saberes para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) del país.

Dicho programa está dirigido a todos los directores y supervisores que laboran en escuelas de organización completa y multigrado en los niveles preescolar, primaria y secundaria de la educación básica. Debido a esto la SEP presentó el diplomado Una gestión directiva centrada en el aprendizaje, la cual forma parte de la estrategia de formación para equipos de dirección y supervisión, centrada a mejorar el entorno educativo de los niños, modernizar los métodos de enseñanza, fortalecer la administración escolar y aumentar el valor de la escuela pública mediante la capacitación profesional de los directores de educación básica.

MEJOREDU plantea algunas intervenciones formativas para los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y supervisores escolares. Los cursos en cuestión son: aprendizaje entre pares: la tutoría, nuevas miradas en el acompañamiento del asesor técnico pedagógico, y finalmente; re-construir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular.

Las prácticas de liderazgo que Kouzes y Posner proponen formar un liderazgo efectivo y fomentar un entorno de trabajo positivo, basado en cinco prácticas que debe de desarrollar la persona para llegar a ser un excelente directivo. Uno de ellos es servir de modelo, lo cual consiste, en trabajar con integridad, ser ejemplo y coherente al hablar con su personal. Por lo que, al inicio del ciclo escolar con su guía deben sentar las bases de lo que se pretende alcanzar con objetivos y metas claras, logrando un trabajo colegiado y una visión compartida. En este aspecto, debemos entender que un buen líder no es el que ordena, sino que, junto con su personal se esfuerza y trabaja sin tomar en cuenta el estatus de cada miembro del colectivo. Otro aspecto a considerar es que con su ejemplo genera un ambiente de confianza en el que todos pueden y son capaces de realizar cualquier tarea; por lo que, no se le dificulta delegar responsabilidades sin poner en riesgo la meta a alcanzar. Como líder es un deber demostrar empatía, motivarlos, hacerles entender que ellos también pueden, que no están solos y que cada actividad que se realizar será producto de un trabajo en común.

A continuación, se presentan las variables que se consideran pueden asociarse a las prácticas de liderazgo:

- Variable dependiente: prácticas de liderazgo
- Variables independientes: sexo, tipo de sostenimiento, zona escolar, años de servicio en el puesto y último grado de escolaridad.

A través de esta investigación, se buscó determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los niveles de prácticas de liderazgo de los sujetos, al agruparlos por los diferentes tipos o categorías que se recuperan como variables independientes en el estudio.

Las preguntas que orientaron el estudio fueron:

1. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa en la distribución del nivel de prácticas de liderazgo agrupadas por la variable sexo?
2. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa en la distribución del nivel de prácticas de liderazgo agrupadas por la variable tipo de sostenimiento?
3. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa en la distribución del nivel de prácticas de liderazgo agrupadas por la variable zona escolar?
4. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa en la distribución del nivel de prácticas de liderazgo agrupadas por la variable años de servicio en el puesto?
5. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa en la distribución del nivel de prácticas de liderazgo agrupadas por la variable último grado de escolaridad?

### Hipótesis

H1. La distribución de sexo es diferente entre los niveles de prácticas de liderazgo.

H2. La distribución de sostenimiento es diferente entre los niveles de prácticas de liderazgo.

H3. La distribución de zona de trabajo es diferente entre los niveles de prácticas de liderazgo.

H4. La distribución de años de servicio en el puesto es diferente entre los niveles de prácticas de liderazgo.

H5. La distribución de grado de escolaridad es diferente entre los niveles de prácticas de liderazgo.

### Objetivo general

Determinar la diferencia de distribución del nivel de prácticas de liderazgo (variable dependiente) de los sujetos a partir de las variables de independientes.

### Desarrollo

#### Liderazgo

Kouzes y Pozner (2010), definen liderazgo como el arte de movilizar al equipo a alcanzar las metas comunes, antes que las individuales. Es decir, son personas que poseen la habilidad o capacidad para dirigir a sus seguidores, involucrándose al mismo tiempo, en las actividades programadas para alcanzar un objetivo o una meta.

### Las prácticas de liderazgo

En la Tabla 1 se describen las cinco prácticas de liderazgo que Kouzes y Posner (2010) reconocen en los líderes exitosos.

**Tabla 1**  
*Descripción de las prácticas de liderazgo*

<b>Práctica</b>	<b>Descripción</b>
Desafiar el proceso	El líder constantemente busca nuevas oportunidades y formas de mejorar, así como ser innovador y proactivo en la búsqueda de soluciones creativas para los desafíos y obstáculos que se presenten.
Inspirar una visión compartida	Los líderes no pueden exigir compromiso, sólo inspirarlo. Para inspirar a una visión compartida es importante que el líder pueda comunicar un mensaje claro que motive y entusiasme a otros, con un propósito común y compromiso hacia metas compartidas.
Habilitar a otros para actuar	De alguna manera, los líderes comprometen a todos los que deberán vivir con los resultados, y posibilitan que otras personas hagan un buen trabajo. Ellos saben que nadie da lo mejor de sí cuando se siente débil, incompetente o aislado, que para producir un buen resultado es necesario albergar un sentimiento de propiedad
Servir de modelo	Los líderes sirven de modelo a través del ejemplo personal y la consagración a la tarea. Los líderes siempre marchan adelante. Dan el ejemplo y generan compromiso a través de actitudes simples y cotidianas, creando progreso e impulso.
Brindar aliento	Se refiere a ofrecer apoyo y motivación a los miembros del equipo para que mantengan el entusiasmo y la determinación en la culminación de sus objetivos. Esto incluye reconocer y celebrar los logros, proporcionar retroalimentación positiva y reforzar la confianza en sus capacidades.

*Nota:* Elaborado a partir de las cinco prácticas de liderazgo que Kouzes y Posner (2010).

### Método

La presente investigación por su finalidad se considera como básica, por su alcance temporal es seccional; por su profundidad es explicativa; por sus fuentes se considera como primaria; y por su naturaleza es empírica. El diseño de investigación es no experimental.

El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia

interna de 0,934 que se compone por 30 ítems, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre.

Los sujetos investigados fueron 81 asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de Sonora (México). A partir de calcular la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (en grupos de 50 o más sujetos), y al obtener una significancia de  $p < 0.05$  (en nuestro caso es .000), se concluye que los datos no se distribuyen de manera homogénea. En consecuencia, se ha optado por la estadística no paramétrica para la comprobación de hipótesis. Se ha calculado la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Prácticas de Liderazgo (Agrupada)	.522	81	.000	.385	81	.000

Nota: a. Corrección de significación Lilliefors

La regla de decisión para establecer si los datos de esta investigación provienen de una distribución normal establece que si el nivel de significancia o Sig. obtenido en la Tabla 2 es menor que .05, no sigue una distribución normal; por lo que no cumple con un supuesto fundamental de la estadística paramétrica; en consecuencia se deberá optar por una prueba no paramétrica; que atendiendo al planteamiento de las hipótesis se cumple con las condiciones de la prueba H de Kruskal Wallis, debido a que se contrasta una variable dependiente, que es nivel de prácticas de liderazgo, con cinco variables de comparación: último grado de estudios, años de servicio en la función directiva, puesto de trabajo, sexo y tipo de sostenimiento.

Enseguida se presenta la Tabla 3, con los resultados de la prueba de Kruskal Wallis.

**Tabla 3**

*Prueba inferencial H de Kruskal Wallis para contrastación de las hipótesis*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	H1. La distribución de sexo es la misma entre los niveles de prácticas de liderazgo.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.156	Conserve la hipótesis nula

2	H2. La distribución de tipo de sostenimiento es la misma entre los niveles de prácticas de liderazgo.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.794	Conserve la hipótesis nula
3	H3. La distribución de zona escolar es la misma entre los niveles de prácticas de liderazgo.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.144	Conserve la hipótesis nula
4	H4. La distribución de años de servicio en el puesto es la misma entre los niveles de prácticas de liderazgo.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.674	Conserve la hipótesis nula
5	H5. La distribución de grado de escolaridad es la misma entre los niveles de prácticas de liderazgo.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.076	Conserve la hipótesis nula

En la Tabla 3 aparecen las cinco hipótesis planteadas y los niveles de significación asintótica bilateral para cada una, resultando que todas las hipótesis se rechazan, debido a que en todos los casos rebasan el umbral de aceptación que es .05.

En la columna Decisión se puede corroborar el dictamen que el propio programa estadístico, establece en relación a la decisión de la hipótesis: se conserva la hipótesis nula; es decir se rechazan las hipótesis de investigación.

## Conclusiones

Se concluye que el nivel de prácticas de liderazgo no muestran diferencias en sus medianas al agruparse por las categorías de sexo, tipo de sostenimiento, zona escolar, puesto de trabajo, años de servicio en el puesto y último grado de estudios.

## Referencias

- Arzola Franco, D. M., Loya Ortega, C. G., & González Ortiz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: Liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208004>
- Briones Guillermo (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Colina, D., Salas, D., Cañas, M., & Rojas, E. (2023). Liderazgo ético en las instituciones educativas: Un factor clave para el éxito educacional. *Revista Arbitrada del Cieg*, 60, 130–142. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/03/Ed.60-130-142-Colina-et-al.pdf>
- Cruz-Morales, L., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). El liderazgo pedagógico del director y su influencia en las prácticas educativas en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(1), 14-23. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:4db7106c-a57a-4a6d-b147-e12345a7374a>
- Delgadillo Santoyo, I. A., García García, A. R., Limón Valencia, L. A., & Ochoa Jiménez, S. (2023). Liderazgo de los directores de escuelas de educación primaria pública en Sonora. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 15(59), 193–214. <https://doi.org/10.26457/recein.v15i59.3545>
- Díaz Delgado, M. Á. (2018). Liderazgo democrático en la formación de directores: Elementos básicos para una propuesta didáctico-investigativa. Edita, (mayo 2018). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME. [https://www.researchgate.net/profile/F-Javier-Murillo/publication/325259397\\_Avances\\_en\\_Democracia\\_y\\_Liderazgo\\_Distribuido\\_en\\_Educacion/links/5b01974c0f7e9be94bd9af1d/Avances-en-Democracia-y-Liderazgo-Distribuido-en-Educacion.pdf#page=53](https://www.researchgate.net/profile/F-Javier-Murillo/publication/325259397_Avances_en_Democracia_y_Liderazgo_Distribuido_en_Educacion/links/5b01974c0f7e9be94bd9af1d/Avances-en-Democracia-y-Liderazgo-Distribuido-en-Educacion.pdf#page=53)
- Díaz, E. R., Díaz, L. K. M., & Durazo, W. E. (2020). Adaptación del inventario de prácticas de liderazgo con estudiantes mexicanos de posgrado. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(54), 95–118. <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/download/2648/2695?inline=1>
- Escanio, L. M. N. (2023). El liderazgo transformacional y la gestión educativa: Su incidencia en los resultados que obtienen las instituciones educativas. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(2 Especial), 1339–1356. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6988>
- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19(1), 52–77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=336/33626721007>

- González, F. R., López, G. E., Khampirat, B., & Orangel, S. H. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudio y profesorado desde la perspectiva de las prácticas interesadas. *Estudios sobre Educación*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/38925/34509>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
- Hernández, B. G. F. & Enríquez, F.M. (2023). Las prácticas de liderazgo académico de directivos y docentes de nivel preescolar. *Majta. Revista de Investigación Educativa, Formación Profesionalización Docente*. <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/73/29>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2010). *El desafío del liderazgo: Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios*. Garnica.
- Maquera, Y., Bermejo, L. y Bermejo, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e08, 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>
- Mendoza Torres, M. R., & Ortiz Riaga, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV(1), 118–134.
- Miranda, J. B., & Arellano, M. T. J. (2021). *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional* (1.ª ed.). Jesús Bernardo Miranda Esquer. Impreso en México.
- Miranda, J. B., Galván, A., & Valenzuela, P. (2015). Análisis exploratorio de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas primarias del estado de Sonora. *COMIE*.
- Miranda, J. B., & Miranda, J. F. (2013). Prácticas de liderazgo en el personal docente de una institución de educación superior de Navojoa, Sonora. *Revista Investigación y gestión organizacional*, 1(2), 73–81. UNITEC.
- Riveras, L. J. C. (2021). *La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672024#page=1>
- Rodríguez, G. A., & Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88–111. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/4044/2946>
- Rosales-Eguía, M. A., Bullón-Solís, O., & Valero-Palomino, F. R. (2022). Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana. *Puriq*, 4, e325. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022). Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/programa-servicio-directivos-eb.pdf>

- Urcid Puga, R. (2023). Análisis de las prácticas relacionadas con el liderazgo educativo e innovación: Caso de estudio: Directores de división de una universidad privada. *Perspectivas: Revista de Educación*, 1, 45–62. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/225/217>
- Valenzuela Rodríguez, G. M., & Miranda Esquer, J. B. (2019). Directivos de educación primaria en Sonora: La supervisión escolar y el liderazgo sostenible. Memoria del Congreso Nacional COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3681.pdf>

## Capítulo 10

---

### *Implementación del Programa Visita a Hogares en la Educación Inicial Indígena en Sonora*

**Mayra Lucia Terán Moreno**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo  
[Teranm.mayra@sonora.edu.mx](mailto:Teranm.mayra@sonora.edu.mx)

**Guadalupe Cristina Murillo Navarrete**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo  
[upnh.gmurillo@creson.edu.mx](mailto:upnh.gmurillo@creson.edu.mx)

#### **Resumen**

*Este trabajo analiza la implementación del Programa Visita a Hogares en las comunidades indígenas de Sonora, donde la educación inicial enfrenta retos significativos debido a la diversidad cultural y el acceso limitado a recursos educativos formales. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo basado en encuestas aplicadas a 28 agentes educativas y 112 padres de diversas etnias, con el objetivo de medir la aceptación del programa y su impacto en las dinámicas educativas de las familias indígenas. A través de un análisis descriptivo y correlacional, se identificó una relación positiva entre la participación activa de los padres y la percepción de los beneficios del programa en el desarrollo infantil. Sin embargo, también se revelaron áreas de mejora, como la necesidad de una mayor adaptación cultural y una personalización de las visitas según las características de cada comunidad. El programa ha demostrado ser una herramienta eficaz para fortalecer los lazos entre las familias y el sistema educativo, pero requiere un enfoque más contextualizado para maximizar su impacto. La relevancia de esta investigación no solo reside en sus resultados, sino en su capacidad para inspirar la renovación pedagógica, mostrando que es posible diseñar programas educativos culturalmente sensibles, inclusivos y efectivos en comunidades históricamente marginadas.*

**Palabras clave:** Educación inicial indígena, diversidad cultural, participación parental, inclusión.

## Introducción

La educación indígena en México presenta grandes desafíos debido a la falta de equidad y adaptación cultural en programas educativos, especialmente en zonas marginadas y de difícil acceso. El Programa de Visita a Hogares (PVH), desarrollado como parte del Programa de Expansión de Educación Inicial (PEEI) y promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene como objetivo fortalecer la relación entre el hogar y la escuela en comunidades indígenas, buscando generar un entorno educativo integral y culturalmente relevante para el desarrollo de niños indígenas de 0 a 4 años en el estado de Sonora.

El PVH responde a la necesidad de intervenir en etapas tempranas del desarrollo, donde la relación con el entorno familiar y comunitario es crucial para el desarrollo socioemocional, cognitivo y cultural de los niños. El contexto indígena en Sonora, caracterizado por una gran diversidad étnica y lingüística, exige una estrategia adaptada a las particularidades culturales de cada comunidad. Este programa ofrece una oportunidad para integrar prácticas de crianza tradicional y acompañamiento en el hogar, promoviendo la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

## Justificación y Objetivos

El contexto educativo indígena en México requiere de políticas educativas que garanticen una intervención educativa respetuosa de las particularidades lingüísticas y culturales de cada comunidad (CONEVAL, 2022). En este sentido, el PVH se justifica en tanto que es una estrategia que no solo busca el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que enfatiza el fortalecimiento de la identidad cultural, las prácticas tradicionales y la participación activa de las familias en la educación inicial.

La investigación tuvo como objetivo general analizar cuantitativamente la implementación del PVH en Sonora, evaluando la aceptación del programa entre los padres y la percepción de su ejecución por parte de los agentes educativos.

Los objetivos específicos incluyeron:

- Medir el nivel de aceptación del programa entre los padres.
- Evaluar la calidad percibida de la ejecución por los agentes educativos.
- Identificar correlaciones entre la aceptación del programa y la percepción de su efectividad.
- Examinar las variaciones en aceptación y ejecución del programa según el contexto cultural de las comunidades indígenas participantes.

Esta investigación se fundamenta en primer lugar, en tres conceptos clave: Educación indígena, Educación inicial y Política Nacional de Educación Inicial. A través de un análisis conceptual, se exploran las bases teóricas y normativas que guían la implementación de programas educativos destinados a la población indígena y a la niñez en edad temprana.

La Educación Indígena en México se define como una forma de instrucción adaptada a las culturas y lenguas de las comunidades originarias, cuyo objetivo es fortalecer su identidad cultural y promover su participación en la sociedad. Desde el marco constitucional, los pue-

blos indígenas tienen derecho a una educación que respete y valore sus lenguas, tradiciones y costumbres, de manera que las prácticas pedagógicas sean pertinentes y significativas para las comunidades (CONEVAL, 2022).

La Educación Inicial es el nivel que atiende a niños desde el nacimiento hasta los cuatro años, promoviendo un desarrollo integral que abarca áreas físicas, cognitivas, afectivas y sociales. En comunidades indígenas, este nivel de educación se ofrece en modalidad no escolarizada por CONAFE y escolarizada, por la Dirección de Educación Indígena; ambas modalidades fomentan la participación de bebés, niñas, niños, familias y autoridades comunitarias (SEP, 2022).

Bajo este contexto, la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) busca garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los niños del país, enfatizando la inclusión y la pertinencia cultural. Reconoce la diversidad cultural y lingüística como un recurso que debe integrarse a la educación inicial (SEP, 2022).

El diseño del PVH se fundamenta en un enfoque de cuidado amoroso y crianza compartida. Se basa en la idea de que la educación inicial debe promover un desarrollo integral del niño en un ambiente de cuidado y protección emocional, donde las familias y la comunidad en su conjunto participan activamente. Este enfoque permite que los niños adquieran un sentido de pertenencia y de respeto hacia sus propias culturas desde una edad temprana (SEP, 2018).

### Marco Jurídico

El PVH cuenta con un respaldo normativo en México, alineándose con la Constitución y leyes internacionales, como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que exigen una educación culturalmente adaptada (UNESCO, 2023).

### Fundamentación Pedagógica

La implementación del PVH se fundamenta en varias teorías pedagógicas que guían su diseño y objetivos, proporcionando un marco sólido para la evaluación y comprensión de sus impactos:

*Teoría del Capital Social* (James Coleman): sostiene que las redes de apoyo y confianza son esenciales para el desarrollo infantil y el éxito educativo. En el PVH, la visita a los hogares busca construir capital social entre los agentes educativos y las familias, promoviendo un ambiente de colaboración y apoyo que facilita la transmisión de prácticas de crianza y valores culturales (Coleman, 1988).

*Teoría del Empoderamiento Comunitario* (Paulo Freire): concibe la educación como un proceso de emancipación y empoderamiento que permite a las personas entender y actuar en su entorno. En el contexto del PVH, esta teoría se aplica al empoderar a las familias para que participen en la educación de sus hijos, respetando y valorando sus conocimientos y prácticas de crianza tradicionales (Freire, 1970).

*Teoría Sociocultural* (Lev Vygotsky): argumenta que el desarrollo cognitivo y social se produce a través de la interacción culturalmente significativa. El PVH adopta esta teoría al introducir la educación directamente en los hogares de los niños, aprovechando el entorno familiar y cultural como recursos de aprendizaje, lo que facilita un aprendizaje situado en el contexto propio de cada niño (Vygotsky, 1978).

*Teoría de la Educación Multicultural* (James A. Banks): Banks (2006) plantea que la educación debe reconocer y respetar la diversidad cultural, promoviendo la equidad y justicia social. En el PVH, esta teoría fundamenta el enfoque intercultural del programa, que busca que los contenidos y prácticas pedagógicas respeten y promuevan la identidad cultural de los niños indígenas en Sonora.

## Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo de diseño descriptivo-correlacional, enfocado en la evaluación de la percepción y ejecución del PVH en distintas comunidades indígenas de Sonora. La muestra incluyó a 112 padres de familia y 28 agentes educativos, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo representativo que consideró la diversidad cultural y lingüística de las comunidades.

En primer lugar, se desarrollaron dos cuestionarios específicos: uno dirigido a los padres de familia y otro a los agentes educativos. Los cuestionarios fueron diseñados para medir la aceptación del programa entre los padres y la percepción de calidad en su ejecución por parte de los agentes. Ambos instrumentos fueron sometidos a pruebas de confiabilidad y validez, con un alfa de Cronbach superior de 0.96 (Tabla 1) y 0.926 (Tabla 2) respectivamente, lo cual asegura su consistencia.

**Tabla 1**

*Estadísticos de fiabilidad, aceptación del programa*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en	N de elementos
los elementos tipificados		
.963	.959	14

**Tabla 2**

*Estadísticos de fiabilidad, percepción de la calidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en	N de elementos
los elementos tipificados		
.926	.925	13

Posteriormente, para el análisis se emplearon técnicas descriptivas y correlacionales. El coeficiente de correlación de Pearson se utilizó para examinar las relaciones entre la percepción de los padres y la ejecución percibida del programa por los agentes, permitiendo identificar patrones y correlaciones significativas en función del contexto cultural.

## Resultados

La investigación reveló una aceptación general positiva del programa entre los padres. En una escala de cinco puntos, los padres otorgaron al PVH una puntuación media de aceptación de 4.44, lo que refleja una valoración favorable. Los padres destacaron que el programa les proporciona recomendaciones valiosas para el cuidado y educación de sus hijos (Freire, 1970).

Las agentes educativas reportaron limitaciones en recursos y desafíos logísticos que afectan la implementación del programa. La falta de materiales en lenguas indígenas y de capacitación en competencias interculturales dificultan la eficacia del PVH, particularmente en comunidades con fuerte retención cultural. Esto concuerda con la teoría de la Educación Multicultural de Banks, que sostiene que la educación debe adaptarse a las especificidades culturales de cada comunidad para ser efectiva (Banks, 2006).

El análisis de correlación mostró una relación positiva entre la aceptación del programa por los padres y la percepción de ejecución por parte de los agentes educativos. Esto sugiere que cuando el programa es percibido como culturalmente sensible, los padres muestran una mayor disposición a participar y seguir las recomendaciones, lo que potencia la efectividad del PVH. Estos resultados respaldan la teoría del Capital Social de Coleman, que indica que la creación de redes de apoyo y confianza incrementa la eficacia de los programas educativos (Coleman, 1988).

Las comunidades con una mayor preservación de su lengua y prácticas culturales reportaron una mayor aceptación y satisfacción con el PVH, en comparación con aquellas comunidades donde la retención cultural es menor. Esto indica la importancia de adaptar los programas educativos a las características culturales de cada comunidad y concuerda con estudios previos que sugieren que la educación debe estar en sintonía con la identidad cultural de los niños para ser aceptada y efectiva (Vygotsky, 1978; UNESCO, 2023).

**Tabla 3**  
Matriz de correlaciones de Pearson

Correlaciones	Etnia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Etnia	Pearson	1	0.113	0.113	-0.156	0.014	0.000	0.108	0.071	0.308	0.218	0.129	-0.158	-0.177
	Sig.		0.566	0.566	0.428	0.945	1.000	0.583	0.718	0.111	0.265	0.514	0.423	0.369
1. Comprensión de Objetivo y Metodología	Pearson	0.113	1	0.641**	0.626**	0.570**	0.736**	0.506**	0.801**	0.614**	0.675**	0.694**	0.312	0.645**
	Sig.	0.566		0.000	0.000	0.002	0.000	0.006	0.000	0.001	0.000	0.106	0.000	0.064
2. Percepción de Calidad y Capacitaciones	Pearson	0.113	0.641**	1	0.551**	0.828**	0.795**	0.635**	0.801**	0.553**	0.614**	0.490**	0.175	0.592**
	Sig.	0.566	0.000		0.002	0.000	0.000	0.000	0.002	0.001	0.008	0.372	0.001	0.002
3. Recursos y Apoyo	Pearson	-0.156	0.626**	0.551**	1	0.696**	0.585**	0.297	0.554**	0.238	0.238	0.205	0.266	0.363
	Sig.	0.428	0.000	0.002		0.000	0.001	0.125	0.002	0.223	0.223	0.296	0.171	0.058
4. Acompañamiento	Pearson	0.014	0.570**	0.828**	0.696**	1	0.792**	0.584**	0.632**	0.445*	0.445*	0.319	0.094	0.480*
	Sig.	0.945	0.002	0.000	0.000		0.000	0.001	0.000	0.018	0.018	0.098	0.633	0.014
5. Utilidad de Diagnóstico	Pearson	0.000	0.736**	0.795**	0.585**	0.792**	1	0.602**	0.719**	0.525**	0.645**	0.518**	0.134	0.620**
	Sig.	1.000	0.000	0.000	0.001	0.000		0.001	0.000	0.004	0.000	0.005	0.496	0.000
6. Seguimiento de Visitas	Pearson	0.108	0.506**	0.635**	0.297	0.584**	0.602**	1	0.632**	0.642**	0.642**	0.392*	0.241	0.573**
	Sig.	0.583	0.006	0.000	0.125	0.001	0.001		0.000	0.000	0.000	0.039	0.216	0.001
7. Recomendaciones	Pearson	0.071	0.801**	0.801**	0.554**	0.632**	0.719**	0.632**	1	0.739**	0.808**	0.658**	0.188	0.698**
	Sig.	0.718	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.338	0.000
8. Diversidad y Utilidad del Material	Pearson	0.308	0.614**	0.553**	0.238	0.445*	0.525**	0.642**	0.739**	1	0.752**	0.610**	-0.079	0.611**
	Sig.	0.111	0.001	0.002	0.223	0.018	0.004	0.000	0.000	0.000		0.001	0.688	0.001
9. Aceptación y Respeto de Padres	Pearson	0.218	0.675**	0.614**	0.238	0.445*	0.645**	0.642**	0.808**	0.752**	1	0.680**	0.268	0.504**
	Sig.	0.265	0.000	0.001	0.223	0.018	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.168
10. Satisfacción de Agentes Educativos	Pearson	0.129	0.694**	0.490**	0.205	0.319	0.518**	0.392*	0.658**	0.610**	0.680**	1	0.044	0.494**
	Sig.	0.514	0.000	0.008	0.296	0.098	0.005	0.039	0.000	0.001	0.000		0.823	0.008
11. Puntualidad de Pago	Pearson	-0.158	0.312	0.175	0.266	0.094	0.134	0.241	0.188	-0.079	0.268	0.044	1	-0.034
	Sig.	0.423	0.106	0.372	0.171	0.633	0.496	0.216	0.338	0.688	0.168	0.823		0.863
12. Respeto a Cultura e Identidad	Pearson	-0.177	0.645**	0.592**	0.363	0.460*	0.620**	0.573**	0.698**	0.611**	0.504**	0.494**	-0.024	1
	Sig.	0.369	0.000	0.001	0.058	0.014	0.000	0.001	0.000	0.006	0.008	0.863		0.318
13. Participación de Padres	Pearson	0.429*	0.354	0.558**	0.289	0.392*	0.318	0.392*	0.427*	0.195	0.334	0.152	0.354	0.196
	Sig.	0.023	0.064	0.002	0.136	0.039	0.100	0.039	0.023	0.319	0.083	0.442	0.065	0.318

Nota: Correlación bivariada de R de Pearson.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación refuerzan la importancia de la sensibilidad cultural y la adecuación pedagógica en los programas de educación inicial para comunidades indígenas. El PVH ha sido bien recibido en general y se ha mostrado como una herramienta efectiva para crear un puente entre el hogar y la escuela en las comunidades indígenas de Sonora. La teoría sociocultural de Vygotsky es particularmente relevante en este contexto, ya que destaca la importancia del aprendizaje en un contexto familiar y culturalmente significativo.

Freire sugiere que una educación que respeta el conocimiento y las prácticas locales promueve un mayor compromiso de las familias en el proceso educativo. Además, la correlación positiva entre la percepción de los padres y la calidad de la implementación respalda la Teoría del Capital Social de Coleman, indicando que la colaboración y apoyo entre familias y agentes educativos son fundamentales para el éxito del PVH.

Por lo tanto, la efectividad del PVH depende en gran medida, de la capacidad para adaptar el contenido y la metodología del programa a las particularidades culturales de cada comunidad, así como de la disponibilidad de recursos y capacitación para los agentes educativos.

## Recomendaciones

Es fundamental proporcionar formación continua a los agentes educativos en temas de interculturalidad y lenguas indígenas para mejorar la comunicación y sensibilidad cultural durante las visitas.

Se recomienda desarrollar y distribuir materiales educativos en lenguas indígenas, asegurando que sean culturalmente relevantes para promover una mejor comprensión y aceptación por parte de las familias.

Promover la participación de las familias en la planificación de las actividades del PVH para asegurar que estas responden a sus necesidades y expectativas culturales.

## Referencias

- Banks, J. A. (2006). Educación multicultural: Teoría y práctica. Pearson Education.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- CONEVAL (2022). Educación para la población indígena en México: Derecho a una educación intercultural y bilingüe. [Comunicado No. 15].
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Schmelkes, S., & Ballesteros, E. (2020). Formación de docentes indígenas en América Latina. UNICEF.
- Secretaría de Educación Pública, (2018). Programa de Visitas a Hogares: Un buen comienzo. Manual de operaciones para agentes educativos.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Política Nacional de Educación Inicial. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2023). Currículo Nacional Aplicable a la Educación Inicial. Programa Sintético de la Fase 1
- UNESCO (2023). Informe sobre el derecho de los pueblos indígenas a la educación.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

## Acerca de los coordinadores

---

### *José Francisco Miranda Esquer*

Profesor normalista por la Escuela Normal Rural “El Quinto”. Etchojoa, Sonora. Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 26B, con sede en Navojoa, Sonora. Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora, unidad de Navojoa. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26-B. Candidato a Doctor en Planeación y Liderazgo por la Universidad del Valle de México, Campus: Hermosillo. Ha sido profesor, director y supervisor de educación primaria en Sonora. Ha sido docente en el Instituto Tecnológico de Sonora, unidad Navojoa en las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología. Actualmente es académico de posgrado en el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) y Director General de Investigación de CESSUM. Co-fundador y responsable de la Dirección Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX.

### *Jesús Bernardo Miranda Solís*

Licenciado en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” y Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con una Maestría en Psicopedagogía y una Maestría en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja. Es Doctor en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54. Ha sido docente en educación primaria. Actualmente es académico en las carreras de Licenciado de Educación Infantil y Licenciado en Psicología de ITSON Navojoa, así como en programas de Maestrías y Doctorado en Educación con énfasis en Investigación del Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM). Investigador en temas como la alfabetización, desarrollo socioemocional y tecnologías educativas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Autor de conferencias, ponencias, artículos de revista y capítulos de libro. Co-fundador y responsable del Diseño Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX. Actualmente, es Vicerrector Académico del CESSUM.

### *Alberto Galván Corral*

Contador Público y Licenciado en Administración por el Instituto Tecnológico de Sonora, Maestro en Negocios y Estudios Económicos por la Universidad de Guadalajara y Doctor en Proyectos por la Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores. Está acreditado como instructor del simulador de negocios por Impulsa y Fundación E, cuenta con Diploma en Responsabilidad Social Empresarial auspiciado por la Dirección Regional para

América Latina y el Caribe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Universidad de Buenos Aires. Desde junio de 2002, labora en el Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa como profesor de tiempo completo y forma parte del Cuerpo Académico de Gestión Organizacional y Desarrollo Sustentable. Sirve, principalmente, al programa Educativo de Licenciado en Economía y Finanzas de unidad Navojoa y la Maestría en Finanzas de unidad Obregón; cultiva las temáticas de Sustentabilidad, Economía, Clima escolar y Calidad de Vida Laboral. Miembro del Comité Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1.

### *Jesús Bernardo Miranda Esquer*

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “El Quinto”. Etchojoa, Sonora. Licenciado en Educación Media, con Especialidad en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sub-sede: Navojoa. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26-B. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ha sido profesor, director, supervisor y jefe de sector de educación primaria estatal en Sonora. Autor de libros, capítulos de libros, artículos de revistas, ponencias, conferencias, talleres. Sus principales líneas de investigación son: la alfabetización inicial, la competencia lectora, el empleo de TIC, la formación inicial y continua de docentes y las prácticas de liderazgo. Actualmente es académico en la carrera de Licenciado de Educación Infantil de ITSON Navojoa, y programas de Maestrías y Doctorado en Educación con énfasis en Investigación del Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM). Co-fundador de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX. Rector del Centro del CESSUM. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel Candidato.

## **Prácticas educativas y liderazgo**

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora;  
el 28 de febrero de 2025, por el  
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO  
Av. Leona Vicario 104, entre No Reección y  
Pesqueira, Juárez, C.P. 85870 Navojoa, Sonora  
Teléfono: 642 137 6117



## Prácticas educativas y liderazgo

La presente obra surge del intercambio académico internacional denominado I Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa” realizado por el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) durante los días 29, 30 y 1 de los meses de noviembre y diciembre respectivamente, en modalidad virtual. Esta obra se integra por hallazgos de investigaciones empíricas e intervenciones educativas organizados en diez capítulos. Las prácticas educativas y el liderazgo que dan cuenta los distintos capítulos del libro, plantean sin duda, la siguiente tesis: el liderazgo de los actores se relaciona define la calidad de las prácticas educativas. Las temáticas abordadas en estas páginas son varias: los intereses de aprendizaje y los propósitos de enseñanza en Secundaria, los campos formativos desde la estructuración del sentido, el clima escolar, la percepción de directos respecto a las prácticas profesionales normalistas, el fenómeno de la inserción laboral de egresados de la universidad pedagógica nacional, análisis de resultados de un examen de admisión a una institución de nivel superior, percepciones y desafíos de docentes multigrado en servicio ante el nuevo currículum 2022, análisis de las prácticas de liderazgo de directivos, ATP y supervisores del estado de Sonora, así la implementación de un programa de visita a hogares en la educación inicial indígena. Los textos presentados aportan nuevos elementos teóricos y empíricos que permiten al lector una revisión de las prácticas educativas y de liderazgo en distintos puntos de la geografía mexicana.

