



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 18, Número 39
Abril de 2026 a Septiembre de 2026

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 18 No. 39 Abril 2026-Septiembre 2026,
es una publicación semestral
editada por el Colegio Anglo Español,
Durango, A.C., en el área de posgrado.
Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc.
Real del Mezquital, C.P. 34199. Durango,
Dgo.

Tel. 618-811-78-11

<https://anglodurango.edu.mx/>
iunaes@yahoo.com.mx

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp,
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2024-011015043500-203. ISSN: 2007-
3518, ambos otorgados por el Instituto
Nacional de Derechos de Autor. Edición
electrónica vía online

Visión Educativa IUNAES | Anglo Español
(anglodurango.edu.mx)

Las opiniones expresadas por los autores
No necesariamente reflejan la postura del
editor de la publicación. Queda
estrictamente prohibida la reproducción
total, o parcial de los contenidos e
imágenes de la publicación sin previa
autorización del autor de la publicación.

REVISTA ELECTRÓNICA
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR GENERAL
Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

COORDINADORA EDITORIAL
Dra. Frine Virginia Montes Ramos

CONSEJO EDITORIAL
MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (Universidad Pedagógica de Durango/CIIDE); **Dra. María Leticia Moreno Elizalde** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (Centro Pedagógico de Durango, UNID); **Dra. Adla Jaik Dipp** (Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (ReDIE); **Dra. Miriam Hazel Rodríguez-López** (Universidad Juárez del Estado de Durango) y **Dra. Nubia Isabel Rivas Ayala** (SEED).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (Universidad Autónoma de Sinaloa); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (Centro Nacional de Evaluación Educativa); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (Universidad Autónoma de Yucatán); **Dr. Víctor Hernández Mata** (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (Universidad Politécnica de la Energía); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (Universidad Autónoma de Tamaulipas); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivares** (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dr. Manuel Muñiz García** (Universidad Autónoma de Nuevo León); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí); **Dr. José Reyes Rocha** (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación); y **Dr. Enrique De La Fuente Morales** (Facultad de Ciencias de la Electrónica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuéllar Cuéllar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); **Dra. Giselle León León** (División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica); **Dr. Aldo Ocampo González** (Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (PhD. en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister Scientiarum en Matemáticas, Licenciada en Matemática. Docente Investigadora titular a dedicación exclusiva de la Universidad de Oriente).

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General

Alia Lorena Ibarra Ávalos

Directora Académica de Posgrado

Erine Virginia Montes Ramos

DISEÑO DE PORTADA

Maribel Ávila García

**FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO**

Heriberto Monárrez Vásquez

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido se ha integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI y LatinREV.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital.

Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail:

revista_vision_educativa@anglodurango.edu.mx



Google Académico



OLPEd

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais
Latin American Observatory of Educational Policies



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales



EDITORIAL

La educación en México atraviesa un momento que exige más que declaraciones de intención. El Plan de Estudio 2022 y el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana han instalado en las escuelas un conjunto de mandatos pedagógicos cuyos alcances reales —y cuyas limitaciones concretas— la investigación educativa tiene la responsabilidad de examinar con rigor y sin condescendencia. El Número 39 de *Visión Educativa IUNAES* asume esa responsabilidad.

Este número reúne siete trabajos que, desde metodologías distintas y desde posiciones teóricas que en algunos puntos se tensionan entre sí, convergen en una preocupación compartida: la distancia entre lo que los sistemas educativos prescriben y lo que ocurre cuando maestros, directivos, madres de familia y especialistas trabajan en condiciones reales. Esa distancia no es un defecto de implementación que se corrige con otra circular. Es un dato de investigación que merece análisis.

El número 39 abre con un trabajo de largo aliento teórico. *Milagros Elena Rodríguez*, desde la Universidad de Oriente en Venezuela, examina la educación líquida de Zygmunt Bauman como expresión contemporánea de la colonialidad del saber. Mediante la deconstrucción rizomática —uno de los transmétodos decoloniales que la autora ha desarrollado en años de investigación— argumenta que la fluidez y la adaptabilidad que Bauman celebra no disuelven las estructuras de poder que organizan el conocimiento escolar; las reeditan en otro registro. Las rupturas a-significantes que propone son, en sentido estricto, una apuesta epistemológica: abrir grietas en los marcos dominantes para que emerja algo distinto. Es un artículo que obliga a releer con otros ojos los textos que creíamos conocer.

Los dos artículos siguientes abordan la evaluación educativa en Durango, y su lectura conjunta produce una imagen más compleja que cualquiera de los dos por separado. *Heriberto Monárrez Vásquez* analiza, desde una perspectiva crítica y situada, las posibilidades reales y los obstáculos concretos de la evaluación formativa en las primarias duranguenses. Su argumento central es directo: el marco normativo de la NEM tiene coherencia conceptual y respaldo empírico, pero el salto entre el currículo escrito y el aula real exige condiciones que todavía no existen —tiempo, formación, un cambio cultural que no se decreta. *Martha Albertina Delgado Rivas* y *Heriberto Monárrez Vásquez* complementan esa lectura con datos de 350 docentes de dos sectores educativos del estado. Los maestros declaran preferencia por enfoques constructivistas e integradores, pero los indicadores de práctica revelan la persistencia de la evaluación tradicional. La brecha entre el discurso y la acción en el aula es, como señalan los autores, el problema real.

El cuarto trabajo cierra ese ciclo con una contribución de naturaleza psicométrica. *María Juana Álvarez Ramírez* y *Heriberto Monárrez Vásquez* documentan el proceso de adaptación y validación del PIMRS —uno de los instrumentos de referencia internacional para medir el

liderazgo pedagógico de directivos— al contexto normativo de la NEM y a las condiciones específicas de las escuelas primarias de la Zona Escolar 26 de Durango. Los resultados del análisis factorial confirmatorio de segundo orden acreditan al instrumento adaptado con excelente confiabilidad y validez de contenido. La investigación educativa regional contará con una herramienta con rigor psicométrico demostrado, algo que no abunda.

La segunda mitad del número gira hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, que es quizás el terreno donde la distancia entre política educativa y práctica cotidiana resulta más visible. *Inés María del Carmen Aguilar Valtierra* y *Heriberto Monárrez Vásquez* reportan el componente fenomenológico-hermenéutico de un estudio mixto sobre las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en preescolar y primaria de Durango. Lo que encontraron merece atención: los docentes y directivos entrevistados implementan prácticas inclusivas con mayor eficacia de la que pueden fundamentar teóricamente. La paradoja pragmática —así la llaman los autores— no es un elogio ni una crítica; es una descripción que abre preguntas sobre cómo funciona realmente el cambio educativo y qué tipo de formación lo sostiene.

Sofía Larissa Hernández Aceval y *Heriberto Monárrez Vásquez* aportan el trabajo más minucioso del número en términos metodológicos: un Análisis Fenomenológico Interpretativo completo de las experiencias de cinco madres que participan en el CCAPI de Vicente Guerrero, Durango. Las seis estructuras invariantes que identifican —desde el encuentro reconocitivo hasta el desarrollo de competencias parentales reflexivas— describen una transformación que no se produce de manera uniforme ni sin resistencias. El CCAPI emerge en este estudio como algo más que un servicio de cuidado; es un espacio donde madres en situación de vulnerabilidad reconstruyen su relación con la primera infancia y con otras madres. Documentar eso con este nivel de detalle es una aportación que va más allá del caso estudiado.

Cierra el número un trabajo sobre motivación laboral en la USAER 3K de Durango, de *Diana Marcela González Martínez*, *Heriberto Monárrez Vásquez* y *Luis Fernando Hernández Jácquez*. Desde la fenomenología de Van Manen, analizan las experiencias de ocho profesionales de educación especial. El hallazgo que domina el análisis es la tensión entre la vocación —que todos los participantes reconocen como su motor principal— y las condiciones organizacionales que la erosionan. La sobrecarga burocrática no es un inconveniente menor; es un desmotivador activo que obstruye el ejercicio de lo que los maestros de educación especial saben hacer.

Los siete artículos del número provienen de seis instituciones y dos países. Cinco trabajan con contextos de Durango, lo que da al número una coherencia regional sin que ninguno de los trabajos cierre el análisis en lo local. Cuatro emplean metodologías cualitativas, dos son cuantitativas y uno es teórico-filosófico; la diversidad metodológica es en este caso una virtud, no un problema de integración. Los hilos que los conectan son reales: la evaluación como práctica situada, el liderazgo como factor de condicionamiento, la inclusión como proceso

inacabado, y la distancia —persistente, documentable, analizable— entre los marcos normativos y la vida concreta de las escuelas.

Agradecemos a los autores su confianza, a los árbitros su trabajo riguroso y honesto, y a los lectores su interés sostenido en una publicación que, desde Durango, intenta contribuir al debate educativo con seriedad y sin pretensiones de neutralidad.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director General

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL	i
Rupturas A-Significantes en la Educación Líquida de Zygmunt Bauman.....	1
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
Evaluación Formativa en las Escuelas Primarias de Durango: Posibilidades Reales y Obstáculos que Persisten	17
<i>Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
Enfoques de Evaluación de los Aprendizajes en Docentes de Educación Primaria: Estudio Descriptivo e Inferencial en dos Sectores de Durango, México	24
<i>Martha Albertina Delgado Rivas y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
Adaptación y Validación del Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) para Educación Primaria en Durango, México.....	37
<i>María Juana Álvarez Ramírez y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
“Un Proceso que Todavía no Termina”: Experiencias de Docentes y Directivos ante las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en Educación Básica de Durango, México.....	52
<i>Inés María del Carmen Aguilar Valtierra y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
De la Vulnerabilidad a la Pertenencia: Análisis Fenomenológico Interpretativo de la Experiencia Vivida de Madres en el CCAPI de Vicente Guerrero, Durango.....	68
<i>Sofía Larissa Hernández Aceval y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
Motivación Laboral en Docentes y Paradocentes de Educación Especial: Experiencias, Significados y Factores Organizacionales en la USAER 3k de Durango	93
<i>Diana Marcela González Martínez, Heriberto Monárrez Vásquez y Luis Fernando Hernández Jáquez</i>	
Normas de Publicación de la Revista Visión Educativa IUNAES	106

Rupturas A-Significantes en la Educación Líquida de Zygmunt Bauman

A-Significant Ruptures in Zygmunt Bauman's Liquid Education

Milagros Elena Rodríguez

Docente investigadora titular

Departamento de Matemáticas

Universidad de Oriente Venezuela

melenamate@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

Resumen

En las líneas de investigación: Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje, Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas y Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos, como objetivo se sustentan rupturas a-significativas en la educación líquida de Zygmunt Bauman. Se realiza la indagación con el transmétodo la deconstrucción rizomática, esto es: deconstrucción de la crisis de la educación evidenciando que la educación líquida no resuelve el problema de la colonialidad, reduccionismo; entre otras y luego emitir rupturas a-significantes en los rizomas. En la reconstrucción se dan elementos que fomentan un devenir en la educación decolonial luego de sustentadas dichas rupturas.

Palabras clave: educación líquida, Complejidad, Decolonialidad, Rupturas, a-significantes.

Abstract

In the lines of research: Planetary Decoloniality-Complexity in Re-linking, Planetary Decolonial Education - Complex Transepistemologies and Complex Transmethodologies and Complex Planetary Decolonial Transmethods, as an objective, a-significant ruptures are sustained in the liquid education of Zygmunt Bauman. The inquiry is carried out with the transmethod, the rhizomatic deconstruction, that is: deconstruction of the crisis of education, showing that liquid education does not solve the problem of coloniality, reductionism; among others and then emit a-signifying ruptures in the rhizomes. In the reconstruction, there are elements that foster a future in decolonial education after these ruptures have been sustained.

Keywords: liquid education, Complexity, Decoloniality, ruptures, a-signifiers.

Introito. Provocaciones de investigación, categorizaciones y urgencias en la educación

Zygmunt Bauman, sociólogo y filósofo polaco de origen judío, nace en 1925 y muere a los 91 años en el año 2017, profesional de alto nivel de consulta en su campo, esbozó su visión de la postmodernidad, inmersiona en la crisis de la modernidad, y conceptualiza la modernidad líquida afirmando que la modernidad fructífera y

verdadera se nos escapara de entre las manos como agua entre los dedos (Hernández, 2016). Lo líquido será lo que se transmuta continuamente, o sea que fluye y está perpetuamente en movimiento y se disuelve. O sea que Zygmunt Bauman basándose en los conceptos de fluidez, permutación, flexibilidad, adaptación define la modernidad líquida distanciada de la clásica modernidad absolutista; afirmando lo líquido no se detiene fácilmente.

Pero, ¿si educamos pensando en lo efímero lo líquido que sale de las manos entonces esa educación tendrá la solidez para confrontar los problemas hoy o se esfumará como dicha sociedad líquida? La modernidad líquida, como paradigma época en el Sociólogo es una figura del cambio y de la transitoriedad, que él compara con los sólidos, pues guardan su forma y permanecen en el tiempo, pues duran, mientras que los líquidos son deformes y se transfiguran infatigablemente, es decir fluyen, coloca de ejemplos la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados (Bauman, 2003).

Es así la educación líquida una educación colonial de la que en revisión de obras de consulta de su autor vamos a deconstruir y reconstruir a la luz del proyecto decolonial planetario-complejo, que nos promueve la conformación en la educación del ciudadano planetario como urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra - Patria (Rodríguez, 2021) en la educación en el que el desarrollo global ha sido ciego, por eso la decolonialidad planetaria promueve la inclusión del Sur, del sur global en general, los desmitificados del planeta y sus cosmovisiones y de todos los pueblos soslayados fruto del occidentalcentrismo racionalización sin razón moral. Por ello, “la superioridad debe abandonarse en el respeto por la cosmovisión y respeto por la vida y el planeta tierra con ello” (Rodríguez, 2021, p.1356). En tal sentido, deberá concientizarse que esas maneras de ser y estar en la tierra no están “divorciada de la ciencia, a menos que esta siga pensándose como la rectora de la cientificidad y las viejas políticas soslayadoras e inhumanas las que creen tener la forma de vivir que ya ha fracasado” (Rodríguez, 2021, p.1356).

Para ello, nos preguntamos en primer lugar: ¿si la educación líquida nos enseñará a vivir? En la obra Moríniana titulada: *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, nos dice que “vivir se sitúa concretamente en un tiempo y en un lugar. El tiempo es el nuestro y el lugar no es solamente nuestro país, sino nuestra civilización típicamente occidental en su economía, sus técnicas, sus costumbres, con sus problemas de vida cotidiana” (Morín, 2015, p.24). Ese enseñar a vivir no significa entonces legalizar la idominia y la falta de amor, la carencia de la solidaridad para adaptarnos e vivir en ella; no por el contrario es despertar un sentir y una esperanza de un buen vivir; y ello se puede enseñar en la educación. Desde luego, los grandes problemas de la humanidad que permutan se vuelven líquidos día con días por sus transformaciones deben ser de constantes evaluaciones; aprender a vivir no es vivir de espaldas a ello.

Creemos que se vive en una constante lucha entre lo banal, lo desvirtuado, lo no profundizado, la exclusión y opresión en todo sentido; y una re-significación de la vida que grandes pedagogos de la educación decolonial llevan a cabo; no negamos nuestro asombro pues cada día los instrumentos opresivos en la educación la llenan de superficialidad e indiferencia, donde lo importante es un instrumento tecnológico para encerrarse en una burbuja efervescente de una comunicación líquida; tantas veces inhumanas; pues con estos medios llegan los ataques a la naturaleza de la vida, la pedofilia, las guerras; y demás medios opresivos indignos de la humanidad del ser. Pero educar para legalizar tales artefactos es una aberración en todo sentido.

Desde luego, se debe recuperar o re-significar el arte de vivir, pues sabemos que con execrar la filosofía antigua de la educación se ha desvirtuado al ser; se ha reducido a técnicas y competencias; pero “¿Y qué pasa con la sabiduría hoy? El mundo, impulsado por Occidente, ha asumido un modelo prometeico, activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y ese dominio rechaza toda idea de sabiduría” (Morín, 2015, p.26); ello legalizado en el aula lleva a continuar el boicot de la vida; la decadencia de ella; el acostumbrarnos a esa sociedad líquida indolente y educar a favor de ella.

Desde luego, necesitamos una educación de la incertidumbre, del asombro, en ese mar indecible del conocer; pero para ello debemos educar en la poca certeza que se tiene, esos archipiélagos que ahora están desconectados al separar las disciplinas, las ciencias, los conocimientos de los saberes; al parcelar al ser entre merecedores de ser educados o no; o en aquel utilita a la colonialidad global; que es sin duda líquida, efervescente, y desmitificadora de la vida; jamás tendrá solidaridad y amor por el humano; sino una imposición de inhumanidad para usar a los discentes con fines transhumanistas y de la inteligencia artificial que ya se están evidenciando; y han dejado a la familia desprovista de poder educar en la seguridad del respeto a la vida. “Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella” (Morín, 2015, p.38).

Justo para negociar con la incertidumbre, para educar decolonial y complejamente en las líneas de indagación fuera de los métodos, deconstruyéndolos, rescatando la subjetividad de la autora, su sentipensar; entramos en rizomas, escribimos rizomáticamente para cumplir con el objetivo de indagación: *sustentar rupturas a-significativas en la educación líquida de Zygmunt Bauman*. Así, vamos rupturando para complejizar lo encubierto de la educación colonial; Investigamos entramado, más allá de las reducciones de indagaciones impuestas divididas irrestrictamente en: introducción, metodología, resultados y conclusiones, trajinamos con los rizomas donde “nada de punto de origen o de principio primero que gobierna

todo el pensamiento; nada de avanzada significativa que por tanto se haga por bifurcación, encuentro imprevisible” (Zourabichvili, 2007, p.94).

Es de especial atención la propiedad ruptura a-significante de los rizomas, sabemos que son “conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze; Guattari, 1980, p.18). En esas modificaciones nos rupturamos a-significativamente la educación líquida que sigue siendo colonial para dar aperturas decoloniales. Entre otras rupturas. Antecedentes en nuestras pesquisas con las concepciones de rupturas a-significantes; por ejemplo en la obra: *¿Por qué Investigaciones Rizomáticas en Decolonialidad Planetaria y Complejidad? Rupturas Asignificantes* (Rodríguez, 2022a) explicitamos que las rupturas asignificantes en las investigaciones rizomáticas donde la averiguación se da un ir y venir, y en el centro de estas se establecen infinitos puntos que se siguen conectando en una complejización bifurca el camino constitutivo del discurso. En la obra titulada. *Propiedades de los rizomas como esencia de las investigaciones decoloniales planetaria complejas* (Rodríguez, 2023a) definimos que con la propiedad rizomática estamos en una continua dialéctica de desterritorialización y reterritorialización; se ejecutan en plena colonización y soslayación complejos procesos de resistencia, asimilación, reinterpretación y reinención de la educación.

Es de especialísima interés en la educación colonial, como la educación líquida de la modernidad líquida inmersión en la formación, en especial en la obra: *Rupturas asignificantes provocadoras de inclusión: desafíos de la formación docente decolonial planetaria-compleja* (Rodríguez, 2024a), donde la a-significancia estamos hablando lo que rompe todo orden de verosimilitud y de inteligibilidad de los instituido en el reduccionismo y colonialidad de la educación de la que la educación líquida no se ha desligado.

Explicitamos en detalle la transmetodología de la indagación.

Transmetodología. La deconstrucción rizomática en el proyecto decolonial planetario - complejidad

El transparadigma complejo, la transmetodología y el transmétodos tiene significancia con el prefijo Dulseniano trans, que significa más allá; pero que en el espacio de la decolonialidad planetaria proyecto de la transmodernidad, “ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida” (Dussel, 2004, p.222); en ello sigue explicando el Maestro de la filosofía de la liberación que ese trans va a la salvaguarda de lo que la modernidad consideró “evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia” (Dussel, 2004, p.222).

En ese sentido, las transmetodologías van a la exterioridad de la modernidad-postmodernidad a salvaguardar los que las metodologías encubrieron, excluyeron,

negaron como no valioso e insignificantes como el propio sujeto investigador, como el sentipensar, los saberes soterrados, la complejidad de las categorías; entre otros; incluyendo la exterioridad de la modernidad líquida. Así investigamos en las líneas de investigación: Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje; Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas y transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos.

Las transmetodologías decoloniales planetaria-complejas indagan con los transmétodos, pero *¿Qué son los transmétodos?* En la Tesis Doctoral de Rodríguez (2017) comienza el estudio de estos transmétodos; que van más allá de los métodos reduccionistas, no desmitificamos a estos, pero si los deconstruimos, nos desligamos de su imposición, colonialidad y regularización del sujeto investigador, objetivándolo como objeto, y ratificamos su significancia Dulseniana con rescatar lo encubierto de los métodos y concordar los *topoi* separados. En la obra titulada: *Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación*, afirmamos que los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas, conjuncionándolas, indisciplinando las disciplinas; desgarrando sus fronteras fuera del pensamiento abismal que las aísla (Rodríguez, 2022b).

Como afirma el investigador brasileiro Ivan Fortunato en el homenaje titulado: *Milagros Elena Rodríguez Matemático con alma compleja y sentipensar decolonial planetario*, en la Revista *Entretextos* de la Universidad de la Guajira, en su artículo titulado: *lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez*, habla que “la segunda lección es precisamente la de los rizomas como forma de producir conocimiento decolonial, superando el tradicionalismo académico” (Fortunato, 2022, p.48). En tanto los rizomas son estructuras complejas, del postcolonialismo, pero acá los construimos bajo la decolonialidad.

El transparadigma de investigación es la complejidad, con ella vamos a la devastación del ejercicio de poder de las investigaciones modernistas, postmodernistas, incluyendo la modernidad líquida (Rodríguez, 2022b), y para ello vamos entramando complejizando y reconocimiento de la insuficiencia de lo que conocemos. La deconstrucción rizomática es el transmétodo de la pesquisa, que va a deconstruir los ejercicio de poder que se ha establecido en lo concerniente a las concepciones tradicionalistas de las categorías de las investigaciones (Rodríguez, 2019, p. 53); que en la educación han caducado y denigrado de la vida, de la complejidad; y la formación en valores como el amor y la solidaridad, una verdadera decolonialidad de la educación en todo sentido.

La decolonialidad planetaria, que no es parcela de ninguna región, sino que es profundamente inclusiva de la diversidad cultural, regiones, civilizaciones con el des-ligaje de la colonialidad de las mentes, ser, hacer, soñar, pensar y toda dominancia colonial que se permea con los nuevos artefactos de soslayación en la educación (Rodríguez, 2022c). La persistencia en la planetariedad, en vez de la globalización

emitida por Zygmunt Bauman en la modernidad líquida, reside en tanto tomar conciencia de que estamos dañando enormemente nuestro mundo, nuestra casa; pero, ¿de dónde viene el término planetario?

Respondemos a esta pregunta, deviene de planetarización con Edgar Morín, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta en su libro titulado: *Educación en la era planetaria. Los desafíos de la era planetaria: el posible despertar de la sociedad-mundo*, hablan de que: “el término planetarización es un término más complejo que globalización, porque es un término radicalmente antropológico que expresa la inmersión simbiótica, pero al mismo tiempo extraño, de la humanidad en el planeta tierra” (Morín; Roger; Motta, 2003, p. 80). Entonces en la decolonialidad planetaria propendemos la educación planetaria, que la autora colocando la apodíctica condición de ser pensador decolonial para poder comprender la complejidad, denomina Educación Decolonial Planetaria Compleja. En vez de la educación líquida que propende la sociedad líquida, la sociedad líquida, pensando en la modernidad líquida (Bauman, 2003). Al fin y al cabo la modernidad líquida es la modernidad en su etapa la fluidez y levedad del capital; es la postmodernidad. Esta la caracteriza Enrique Dussel como el cono de la modernidad, su etapa final al fin colonial (Dussel, 2004).

En tal sentido, con la decolonialidad planetaria en las rupturas a-significantes en la educación líquida de Zygmunt Bauman emergemos en la necesidad de que “hay que comprender la vida como emergente de la historia de la Tierra y la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre” (Morín; Roger; Motta, 2003, p. 81); y de la misma manera la educación; no sólo para capacitarnos para un oficio; sino en el arte de vivir.

En la deconstrucción rizomática deconstruimos la crisis, que ya hemos comenzado y reconstruimos la educación líquida con la Educación Decolonial Planetaria Compleja; ya la decolonización y la complejidad a la luz salidas a la crisis educativa en sustantivos liberadores y no adaptativos a la sociedad líquida. Todo ello va entramado, no definitivo. Veamos.

Deconstrucción de los trances de la educación. La educación hoy en crisis, educación líquida en devaneos coloniales

En la crisis colonial de la educación hoy, incluyendo la educación líquida, con algunas excepciones en el planeta, sabemos de las diversas legalidades inhumanas impuestas en dicha educación: educar un ser amaestrándolo a competencias, reduciéndolo a razonar desde la mente, enajenándolo de su mencionada constitución compleja, reduciendo el conocer a la impuesto por Occidente y el Norte; llevándolo a enajenarse de su cultura, cotidianidad, sentipensar; en lo que la objetivación se presenta en una ceguera en todo sentido, “sí, nuestra incapacidad ha sido impuesta en todo sentido: en la educación reduccionista que se permea cada vez más de artefactos coloniales, eurocéntricos y demás exclusiones; las políticas de estado antiestado; los planes de la aldea global” (Rodríguez, 2022a, p.105).

Cada vez más la educación evita enseñar el arte de vivir dignamente, es que “la escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento, (...) es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real” (Morín, 2015, p.16). Imponen conocimientos acabados desvirtuados de su complejidad, de la vida del estudiantes y de la intensidad de problemas a las cuales se enfrenta, donde las instituciones educativas no dan respuesta a cómo vivir con su realidad tensa e inhumana. *La imposición de conocimientos acabados en la educación, verdades definitivas, en el mar de incertidumbre es una estupidez inhumana, una aberración de conocer, del que debemos romper a-significativamente.*

Sabemos que ello, una gran cuota de responsabilidad la comparte la decadente formación docente con las falsas políticas de estado; enrumbándose ciegamente a la colonialidad global; separando las concordancias Heraclianas tan especialísimas de retomar en la educación: abstracción-concreción, global-local; saberes-conocimientos; Sur-Occidente; así se imponen conocimientos científicos en pedagogías y didácticas reduccionistas donde se forma desde la educación humanista, devinientes del humanismo ateo, que reduce el ser humano a acciones sin consecuencias; los separa de su Raíz: nuestro Creador Dios amado, o usa su figura de esta como religión opresiva; en la que el sentido de vida, las preguntas filosóficas antiguas sobre el ser humano son ignoradas.

El ser se educa sin rumbo; sólo con la meta de producir a favor de proyectos coloniales que destruyen la vida misma. De la educación liberadora adolecemos. Con una caducada educación desvirtuada de la naturaleza, urge que nos preguntemos por ejemplo si: ¿Los saberes de ayer son necesarios hoy? O cómo la Pacha Mama ayuda a pensar la educación planetaria (Fortunato, 2023). Sin duda que sí, que los saberes de ayer, la Pacha Mama cobra sentido de pertinencia en la salvaguarda de la vida, de la educación que incluya los encubiertos de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; incluyendo lo que excluye y reduce la modernidad líquida.

Pero sabemos que por más que se hable por ejemplo de: Educación Intercultural, Etnomatemática, entre otras; los saberes ancestrales, sabios, pertinentes llenos de nuestra cultura son minimizados en la enseñanza y se termina imponiendo en la colonialidad la reducción de nuestras subjetividades a favor de la supuesta objetividad de las ciencias occidentales. Por ello, convocamos en un des-ligaje urgente a que “debemos desoccidentalizar las ciencias de la educación y develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación” (Ortiz; Arias; Pedrozo, 2018, p.1). *Des-occidentalizar la educación, romper a-significativamente a favor de una educación planetaria, es de urgencia hoy, en la liquidez de la vida en el aula.*

Sabemos que “hoy viajamos sin una idea de destino que nos guíe. Ni buscamos una sociedad mejor ni sabemos con certeza qué elemento de la sociedad en la que

vivimos nos hace indiferentes y nos impulsa a escapar” (Bauman, 2003, p. 143). Y la educación no puede alienarse a esa realidad que deshumaniza al ser humano; sino que debe buscar mecanismos de vivir constantemente en la reformulación de los instrumentos anti-opresivos, decoloniales, que confronten aprendiendo a pensar y accionar tales realidades. *Romper a-significativamente con la educación alineadora es una urgencia en la salvaguarda de la humanidad.*

En constancia del imperante paradigma reduccionista en la educación, sigue hoy, pese a otros instrumentos de reducción y de colonialidad como las tecnologías, seguimos presenciando hechos que muestran “nuestra civilización y, (...) nuestra enseñanza privilegiaron la separación en detrimento de la unión, el análisis en detrimento de la síntesis” (Morín, 2007, p.26). Así el lugar que hoy bajo la colonialidad, le damos a la tríada: cultura-decolonialidad-complejidad en la educación es nulo o secundario. Una cultura asimilada, o contaminada, una decolonialidad falsa con los vicios de la colonialidad o con la opresión del socialismo, comunismo; u otros ismos de la misma colonialidad y la complejidad imbricada en relacionalidades postmodernistas que no la dejan avanzar en ejercicios transdisciplinares; pues el ejercicio de poder modernista-postmodernista se sigue imponiendo en la educación.

En ello, en tales sentidos opresores la genialidad de la tríada que es liberadora en la educación se pierde sino tenemos mentes decoloniales; es que re-ligar si des-ligar es otra tara de la decolonialidad planetaria: Nadie echa vino nuevo en odre vieja (Rodríguez; Lemus, 2023). Intento decir que la reforma del pensamiento es tarea ineludible para la reforma de la educación y lo que estoy diciendo es avalar las obras de Edgar Morín. Así en la deseada reforma han nacido los transmétodos decoloniales planetario – complejos como un des-ligaje de los métodos coloniales; con filosofías complejas cristianas:

También les contó una parábola: Nadie corta un retazo de un vestido nuevo para remendar un vestido viejo. Si lo hace, no solamente arruinará el vestido nuevo, sino que el remiendo no quedará bien en el vestido viejo. Ni tampoco se echa vino nuevo en odres viejos, porque el vino nuevo hará que se revienten los odres; entonces el vino se derramará, y los odres se echarán a perder. El vino nuevo debe echarse en odres nuevos. Así, tanto el vino como los odres se conservan (Lucas 5: 36-38).

Para lograr una decolonialidad urgente en la educación, es urgente entre otras, el desprendimiento en el des-ligarse de la imposición de superioridades y de la reducción de lo que significa educar, pero para ello “es urgente y requiere un vuelco epistémico decolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender” (Mignolo, 2010, p.14).

Es cierto que en la colonialidad, modernidad-postmodernidad “el papel de los padres era inculcar a sus hijos, a toda costa, la autodisciplina permanente necesaria para

soportar la monótona rutina de una fábrica o de un cuartel; al mismo tiempo, los padres tenían la función de representar modelos ejemplares de este comportamiento” (Bauman, 2011a, p. 49); pero ahora en plena globalización el papel de los padres lo cumplen los instrumentos tecnológicos coloniales al fin y al cabo, de la colonialidad global inmersiónado en la globalización, y con ello la educación líquida se inmersióna en liquidar la solidaridad, el amor, la responsabilidad, el pensamiento metacognitivo profundo; la ciencia, y se instala en el devaneo y la superficialidad. Debemos romper a-significativamente con ello. Dese luego sabemos que Zygmunt Bauman critica la modernidad y tiene interés por la ética, y la moral (Bauman, 1998); y ello lo corrobora la indagación titulada: *tras la pista de la educación en Zygmunt Bauman: de la modernidad sólida a la modernidad líquida* (Manfio, 2024).

Más el Sociólogo Zygmunt Bauman, diferencia modernistamente la ética de la moral cuando afirma que: “la ética es un producto social porque la moral no lo es (...) Ser moral significa nunca sentirse lo suficientemente bueno. Tiendo a creer que este sentimiento está detrás del impulso endémico de trascender” (Bauman, 2011b, p. 55-56), aclaro estoy usando, en la cita, la traducción de Manfio (2024). Diferencio en ello, creo que el hecho de que el ser abandona sus preguntas iniciales sobre su tarea en la tierra, su finalidad como humano; y ahora lleno de falsas creencias, de opresión en una biopolítica en todo sentido se siente abandonado por el sistema; y se ha enclaustrado en una educación humanista castradora de su humanidad. La educación líquida que al fin lleva la tara de la colonialidad lo seguirá llenando de insatisfacción. Sino damos el viraje a-significante a una educación decolonial seguirá el inhumano ser arrastrado por su propia inhumanidad.

En la obra: *¿Liquidar la educación o educación líquida?* El autor se pregunta “¿Podrá la educación ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias? ¿Podrá enseñar a vivir en un mundo sobresaturado de información? ¿Estará en capacidad de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bustamante, 2013, p.170). La educación líquida, al fin colonial, no podrá cumplir con la ardua tarea de enseñar a vivir en un mundo sobresaturado de información; así el ser no está formado para las próximas generaciones en tanto la escuela, las instituciones educativas juegan el juego opresivo de la colonialidad y nos llenamos con una cabeza repleta al estilo Michel de Montaigne en vez de tener una cabeza bien puesta. *Romper a-significativamente con la educación adoctrinadora es una necesidad de la educación hoy, para no liquidar la humanidad.*

Vamos a seguir en las *rupturas a-significantes en la educación líquida de Zygmunt Bauman.*

Reconstrucción. Rupturas a-significantes en la educación líquida de Zygmunt Bauman

Sabemos que la modernidad líquida y con ello la educación líquida pensada en Zygmunt Bauman

Se inicia cuando la dupla capital-trabajo –que tenía su existencia en el espacio físico de la fábrica- se quiebra para dar lugar a la emancipación del capital (...) Ello ha dado lugar al surgimiento de nuevas formas de dominación cuyos parámetros de referencia son la capacidad de movilidad, la velocidad, la impredecibilidad, el desprecio por la duración y el nomadismo (Carvajal, 2013, p.155)

Así, la educación líquida que propone el Sociólogo se alinea con la emancipación del ser humano al estilo capital; en ello la biopolítica del cuerpo, de la vida sigue *imperando con opresión e indigno desarrollo de competencias; con las que debemos romper a-significativamente para pensar en el arte de vivir dignamente y aprenderlo en la educación desde el desarrollo de estrategias complejas* que podamos “introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento” (Morín, 2015, p.16).

En la obra titulada: *En busca de la política*, Zygmunt Bauman indaga sobre la posibilidad de establecer una sociedad autónoma constituida por individuos autónomos; siempre y cuando reconozcamos que los individuos tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir y ejercitan su derecho sin cederlo o renunciar a él, la sociedad puede ser autónoma, es decir autogobernada y con capacidad de elección (Bauman, 2001); allí la ruptura a-significativa debe ir a concientizarnos en primer lugar distinción de que lejos del ciudadano planetario que tanto necesitamos, formamos un individuo semejante al capital que valora por la ganancia.

En la entrevista titulada: *Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*, realizada por Alba Porcheddu a Zygmunt Bauman, le pregunta: “¿En qué sentido y cómo es posible que la educación se reduzca a ser casi exclusivamente “formación para el trabajo” incluso en el nivel de las directivas europeas?” y Zygmunt Bauman le responde:

El objetivo de la educación es “desarrollar trabajadores, vale decir, aumentar sus actuales prestaciones y prepararlos para las tareas que puedan llegar a desarrollar en un futuro”. Este desarrollo debe ser siempre determinado por la “individualización de las competencias necesarias y por la gestión activa del aprendizaje del trabajador para un futuro a largo plazo, en relación con estrategias empresariales explícitas” (Porcheddu, 2007, p.14).

En este sentido, reducir la educación a la formación para el trabajo, trabajo que emite las maneras de su praxis la colonialidad global; así estamos reduciendo la educación y le estamos coartando al ser humano su existencialidad en tanto humanidad de vivir; *se trata de una biopolítica, opresión en el existir y ser, en el educar y accionar; proponemos romper a-significativamente “con cualquier tipo de violencia epistémica que provoque el currículo, incluyendo la constante vigilancia y des-ligaje que avizore posibles opresiones del currículo que se va decolonizando”* (Rodríguez, 2024b, p.9). El devaneo, de la falta de profundización; de un impedimento al aprender metacognitivamente profundo son esencias de la educación decolonial, líquida, donde

el un binomio poder/saber particular (Foucault, 2005) irrespetando la condición humana; de la que debemos distanciarnos y romper a-significativamente.

La educación hoy no le bastara la formación para el trabajo, ni “dejar desnuda la trama de relaciones sociales, expuesta totalmente a las reglas de juego y criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el comercio” (Bauman, 2003, p. 10); hará falta una formación perecedera y compleja de los actores del proceso educativo; dar un viraje al barco es urgente, necesitamos una trans-formación del docente compleja, sabia, solidaria; el imperativo es porque la complejidad procederá del conjunto de ignorados conceptos, de nuevas perspectivas, “de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirnos. Los principios del pensamiento complejo entonces serán necesariamente, los principios de distinción, conjunción e implicación” (Morín, 1990, pp. 105-110).

Sobre la educación en un mundo líquido (Bauman, 2013), esta obra no nos ofrece una educación decolonial, pues al fin siendo modernita es colonial, inclusiones a los encubiertos de la colonialidad global se disuelven en el líquido de la modernidad y antes encubiertos ahora son evaporados de líquido a gas, en donde no hay posible inclusión. Al fin Zygmunt Bauman no da ni una mirada al sur global, a nuestro Sur. Y elude la decolonialidad y el proyecto que por años viene contracara de la exclusión, dando frutos y decantándose de las propias decadencias de algunos disfraz del proyecto decolonial.

Es de hacer notar, que más allá de las competencias y la capacitación, debemos considerar que “la educación es uno de los lugares en donde se puede y se debe fortalecer a los individuos para que asuman la ardua tarea de hacerse dueños de sus vidas. ¿Cuándo empezamos?” (Carvajal, 2013, p.181). Para comenzar volvamos nuestras intenciones a las palabras de Edgar Morín cuando nos interpela y dice que “la escuela debe enseñar la condición humana” (Morín, 2007, p. 37). Para ello debemos de ser educados como humanos, ¿Qué es el ser humano a la luz de su naturaleza compleja? Naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022d) se entrelazan para conformar la maraña tejida de nuestra creación; y como tal debemos ser educados; así nos han de enseñar, para no liquidar nuestra condición humana.

Mientras tanto, la educación líquida va a la emancipación, pero ¿es suficiente la emancipación? No garantiza la emancipación la decolonialidad, y mucho menos la educación compleja, estudios decoloniales tales como: *una mirada a la relación profesor-estudiante mapuche en la educación intercultural en La Araucanía, Chile* (Arias; Castro; Zuccone, 2024); entre tantos otros que buscan salvaguardar lo encubierto de la modernidad-postmodernidad-colonialidad. La educación emancipadora no alcanza la educación decolonial compleja. Con esto quiero decir que hace falta la emancipación y la pedagogía crítica pero ella debe trascender a la complejidad. Una actitud reflexiva, crítica, propositiva e integradora además de ello debe ser conectiva, entramadora, complejizadora de la vida; debe ser concordante en con los *topoi* separados; en los que la

esencia decolonial es urgente para pensarse de esa manera, a la luz de la reforma del pensamiento.

El transparadigma complejo en la educación hoy trasciende lo holístico, reflexivo, crítico, integrador y con ello va a entramar el todo con las partes y las partes entre sí y con el todo; al desarrollo del pensamiento metacognitivo profundo. Va a develar la fragmentación del conocimiento, las disciplinas el planeta en general y todo lo que allí ocurre, avivando una formación con sentido de identidad y pertenencia desde lo local a lo global y viceversa, desde una perspectiva hologramática, recursiva, dialógica, en la que los procesos auto-organizativos emergen, rescatar en el educando la capacidad de asombro para provocar un modo complejo de pensar ante la búsqueda del misterio inagotable del conocimiento, que como hemos dicho la educación abandono cuando le fue extraída la filosofía antigua (Morín, 1994).

Donde los principios de la teoría de la complejidad permean de una Educación Decolonial Planetaria Compleja; es una educación con alma, mente, cuerpo, corazón y espíritu. Una educación de la sensibilidad, de la condición humana; que recae en la complejidad del ser, haciendo ver en su educación su potencial y capacidad de compenetrarse con la responsabilidad en la tierra, con sus congéneres, con sus comunidades, con la humanidad (Rodríguez, 2023b). Y esa interacción hace que la pertinencia de humanidad en el ser retome en su proceso formativo su valía. Y en esa solidaridad, amor no líquido sino enclaustrado en sus mejores accionar tome conciencia que *el cero (0) no tan neutro en la Educación Decolonial Planetaria Compleja* (Rodríguez, 2023c), rompe con la neutralidad: la indiferencia la falta de amor y solidaridad, la urgente compasión castrada en la educación colonial. Lo que implica que más allá de la emancipación y la crítica, la autonomía que propende la educación líquida, se deconstruye constantemente los instrumentos de colonialidad que se van presentando en la opresión de la colonialidad global.

El ser humano al ser educado en su alma y espíritu es educado entonces en su amor por Dios, en el temor de responder ante sus malas acciones; en la transcendencia de su alma; y en la que su antinomia deviene en una obediencia de amarse los unos a los otros. El alma y espíritu no mueren, de la física lo sabemos; son energías. Por ello, la responsabilidad, la eticidad compleja son partes de la Educación Decolonial Planetaria Compleja que deben religarse como ejercicio de conocerse el ser humano; “la educación para la vida debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu” (Morín, 2015, p.39). Ejemplos prácticos del principio holográfico en la Educación Decolonial Planetaria Compleja permitirá explicar desarrollando actividades le permitan al discente relacionar lo que está estudiando con las comunidades donde vive o investigar los problemas que aquejan y reflexionar al respecto (Rodríguez, 2023b).

El discente en las instituciones educativas se re-liga, participa del nuevo proceso en su educación y retorna a reaccionar con sus congéneres y su vida cotidiana. Se libera

de esa manera el conocimiento impuesto y se conjunciona con los saberes; así conocimientos – saberes son diatopías profundamente unitivas, sabias, ecosófica que van al ejercicio liberador en inclusivo en la educación. Tanto docente como discente son oprimidos por la educación colonial y cada uno se re-conoce en la ciencias decolonizadas; una necesidad intrínseca de ser y estar en el mundo. Y con ello va surgiendo la reforma del pensamiento es perentorio y ha sido la bandera de grandes investigadores, reconstruyendo los conocimientos y los grandes errores que se le atribuyen a la educación colonial no incluir y dar valía a los conocimientos-saberes de las civilizaciones soterradas (Rodríguez, 2023b). La forma de pensar compleja que se prolonga en forma de actuar compleja (Morín, 1984).

Para finalizar debemos conjugar lo que ha de aprender el docente: hay que aprender a aprender, separando y uniendo, analizando y sintetizando; considerar los objetos no ya como cosas, cerradas en ellas mismas, sino como sistemas que se comunican entre ellos y con su ambiente; aprender a superar la causalidad lineal para aprender la causalidad mutua, las incertidumbres de la causalidad; “aprender a aprovechar el desafío de la complejidad que nos viene de todos los dominios del conocimiento y de la acción, y el modo de pensar apto para responder a ese desafío” (Morín, 2015, p.95). Nos despedimos para concluir en el basto tema que llevamos.

Conclusiones inconclusas. Seguimos en las indagaciones en las mencionadas líneas de indagación

En las líneas de investigación: Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje, Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas y Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos, como objetivo se han sustentado rupturas a-significativas en la educación líquida de Zygmunt Bauman. En ese devenir evidenciamos la deconstrucción de dicha educación a la luz de las obras del Sociólogo; además emerge la Educación Decolonial Planetaria Compleja; línea que llevamos en la disertación, en re-ligaje.

Hemos evidenciado las siguientes rupturas a-significantes en la educación líquida de Zygmunt Bauman, sin preminencia en la numeración sintetizamos inconclusamente: *Primero, la imposición de conocimientos acabados en la educación, verdades definitivas, en el mar de incertidumbre es una estupidez inhumana, una aberración de conocer, del que debemos romper a-significativamente.* En ello recomendamos abrir complejamente la duda metódica, la inclusión de los saberes cotidianos, ancestrales; entre otros que conjuguen y concuerden con los conocimientos de las ciencias debidamente aperturado a la conjunción.

Segundo, des-occidentalizar la educación, romper a-significativamente a favor de una educación planetaria, es de urgencia hoy, en la liquidez de la vida en el aula. Tercero, romper a-significativamente con la educación alineadora es una urgencia en la salvaguarda de la humanidad. En ello, debemos concientizar que educar no es imponer la superioridad impuesta de Occidente y el Norte; sino el abrazo de los saberes y conocimientos en las

vivencias del educando que lo ayuden a pensar metacognitivamente profundo para aprender a vivir dignamente.

Cuarto, romper a-significativamente con la educación adoctrinadora es una necesidad de la educación hoy, para no liquidar la humanidad. Así, evidenciar la colonialidad y la manera como el ser humano se ha conformado para atacar su propia creación, para conyugar en los planes de la colonialidad global; enseñar a pensar y avizorar la opresión en la educación colonial hoy es de urgencia, a fin de que la educación liquida no liquide la vida.

Quinto, imperando con opresión e indigno desarrollo de competencias en la educación; con las que debemos romper a-significativamente para pensar en el arte de vivir dignamente y aprenderlo en la educación desde el desarrollo de estrategias complejas. Para ello, debe comenzarse un arduo trabajo de la reforma del pensamiento, en la decolonialidad-complejidad fuera de los estatutos legalizados de las falsas políticas educativas.

Sexto, con la biopolítica, opresión en el existir y ser, en el educar y accionar proponemos romper a-significativamente. Séptimo, el cero (0) no tan neutro en la Educación Decolonial Planetaria Compleja, rompe con la neutralidad: la indiferencia la falta de amor y solidaridad, la urgente compasión castrada en la educación colonial. En ello, llevamos varios resultados que nos imprimen el arte de educar pensando en nuestra realidad con la mira en la liberación, usando los instrumentos como tales de la tecnología con ojo avizor a los nuevos instrumentos opresivos; vamos haciendo camino al andar reformando nuestra propia formación; y accionando día a día en el amor por el educando.

Exvoto y dedicatoria

Gracias, mi Dios amado, mi todo, Padre bueno, Salvador, mi Arché, gracias por labrar caminos de amor para mí, que se haga tu voluntad “estén siempre alegres, oren sin cesar, den gracias a Dios en toda situación, porque esta es su voluntad para ustedes en Cristo Jesús” (1 Tesalonicenses 5:16-18). Y él dijo: “¡Pero gracias a Dios, que nos da la victoria por medio de nuestro Señor Jesucristo!” (1 Corintios 15:57). Maravilloso Dios gracias por el sacrificio de tu amor.

Referencias

- Arias, K.; Castro, V.; Zuccone, Á. (2024). Una mirada a la relación profesor-estudiante mapuche en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Práxis Educativa*, 19, e21435,1-14, 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.21435.002>
- Bauman, Z. (1998). *Modernidade e Holocausto*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires; FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011a). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2011b). *A ética é possível num mundo de consumidores?* Tradução: Alexandre Werneck, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante, G. (2013). ¿Liquidar la educación o educación líquida? *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(1), 163-170. <https://doi.org/10.21500/22563202.2353>.
- Carvajal, G. (2013). Educación en la modernidad líquida. *Nexus*, (14), 154-183. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i14.751>
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia. Pretextos.
- Dussel, E. (2004). "Sistema-mundo y Transmodernidad". En: Banerje, I.; Dube, S.; Mignolo, W. (org.). *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Fortunato, I. (2022). Lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez. *Entretextos*, 16(30), 46-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6409941>
- Fortunato, I. (2013). ¿Los saberes de ayer son necesarios hoy? O cómo la pachamama ayuda a pensar la educación planetaria. *Entretextos*, 17(32), 96-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7868840>.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hernandez, J. (2016). La modernidad líquida. Reseña. *Polít. cult.*, (45), 279-282.
- Manfio, J. (2024). Tras la pista de la educación en Zygmunt Bauman: De la modernidad sólida a la modernidad líquida. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19(00), e024030, 1-40. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19123>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con Conciencia*. Barcelona: Editorial Antropos.
- Morín, E. (1990). El paradigma de complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedesa.
- Morín, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria. Los desafíos de la era planetaria: el posible despertar de la sociedad-mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, A.; Arias, M.; Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Porcheddu, A. (2007). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, (28), 7 – 18.
- Rodríguez, M. E. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la*

- ciudad, (tesis de doctorado), Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela.
- Rodríguez, M. E. (2019). Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, 4(2), p.43-58. <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>
- Rodríguez, M. E. (2021). El ciudadano planetario: urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra - Patria. *Educar Mais*, 5(5), 1348-1362. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2641>
- Rodríguez, M. E. (2022a). ¿Por qué Investigaciones Rizomáticas en Decolonialidad Planetaria y Complejidad? Rupturas Asignificantes. *Visión Educativa IUNAES*, 16(34), 75-87.
- Rodríguez, M. E. (2022b). Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. *Diálogos Sobre Educación*, (25), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136>
- Rodríguez, M. E. (2022c). Conscientização-Consciência Freiriana na sala de aula mente-espírito como uma escola hoje. *Série-Estudos Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 27(59), 97-118. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1605>
- Rodríguez, M. E. (2022d). Transepistemas de la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. *PerCursos*, 23(53), 157-79. <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>
- Rodríguez, M. E. (2023a). Propiedades de los rizomas como esencia de las investigaciones decoloniales planetaria complejas. *Aufklärung: Revista de Filosofía*, 10(2), 97-108. <https://doi.org/10.18012/arf.v10i2.63739>
- Rodríguez, M. E. (2023b). *Educación Decolonial Planetaria Compleja*. Itapetinga: Edições Hipótese.
- Rodríguez, M. E. (2023c). El cero (0) no tan neutro en la Educación Decolonial Planetaria Compleja. *Praxis educativa*, 18, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21287.017>
- Rodríguez, M. E. (2024a). Rupturas asignificantes provocadoras de inclusión: desafíos de la formación docente decolonial planetaria-compleja. En: Ocampo, A.; Vercellino, S.; Arciniegas M. (Comp.) *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI, p.166-187.
- Rodríguez, M. E. (2024b). Rupturas a-significantes del currículo tradicional: re-ligajes en el aula mente - social - espíritu. *Revista nuestrAmérica*, (24), publicación continua, e13127314, 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13127314>
- Sociedades Bíblicas Unidas. (1960). *Santa Biblia*. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 1-9.
- Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario Deleuze*. Buenos Aires: Ediciones Atuel.

Evaluación Formativa en las Escuelas Primarias de Durango: Posibilidades Reales y Obstáculos que Persisten

*Formative Assessment in Durango's Primary Schools: Real Possibilities and
Persistent Obstacles*

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

El Plan de Estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establece la evaluación formativa como eje rector del proceso pedagógico. En el Estado de Durango, esta prescripción convive con condiciones escolares heterogéneas, tradiciones evaluativas arraigadas y vacíos formativos que dificultan su implementación efectiva en las escuelas primarias. Este artículo analiza, desde una perspectiva crítica y situada, los aspectos favorables que ofrece la evaluación formativa para el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la práctica docente, así como las dificultades concretas que enfrentan los maestros duranguenses para llevarla a cabo. Se argumenta que, si bien el marco normativo es coherente y la literatura especializada ofrece sustento sólido, el salto entre el discurso curricular y el aula real exige condiciones institucionales, formación continua y un cambio cultural que aún está pendiente.

Palabras clave: educación primaria, evaluación formativa; NEM; práctica docente.

Abstract

The 2022 Study Plan for Preschool, Primary, and Secondary Education, within the framework of the Nueva Escuela Mexicana (NEM), establishes formative assessment as the guiding axis of the pedagogical process. In the State of Durango, this mandate coexists with heterogeneous school conditions, entrenched evaluative traditions, and training gaps that hinder its effective implementation in primary schools. This article analyzes, from a critical and situated perspective, the favorable aspects that formative assessment offers for student learning and the improvement of teaching practice, as well as the concrete difficulties faced by teachers in Durango in carrying it out. It is argued that, although the normative framework is coherent and specialized literature offers solid support, the gap between curricular discourse and the actual classroom demands institutional conditions, continuous professional development, and a cultural shift that remains pending.

Keywords: formative assessment, NEM, primary education; teaching practice.

Introducción

Hay una pregunta que los maestros de primaria en Durango se hacen, a veces en voz alta y a veces solo entre colegas en el pasillo: ¿qué se supone que debemos hacer diferente con la evaluación? La pregunta no es nueva, pero ha ganado urgencia con la implementación del Plan de Estudio 2022 y el proyecto de la NEM.

El currículo vigente, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2022, plantea un giro conceptual: abandonar la evaluación centrada en logros de aprendizaje estandarizados y transitar hacia una perspectiva formativa que considere los procesos que gestan y desarrollan los sujetos de la educación. Díaz-Barriga (2026) define este tránsito como pasar de la asignación de calificaciones -que convierte a la institución escolar en constructora de una vivencia de éxito o fracaso- a una evaluación que permita al estudiante reflexionar sobre su proyecto de aprendizaje. En la práctica, ese giro choca con décadas de cultura evaluativa que ha hecho de la calificación numérica no solo un medio, sino el fin último del trabajo escolar.

Este artículo no pretende revisar la totalidad de la literatura sobre evaluación formativa, sino ofrecer un análisis crítico sobre lo que ocurre, y debería ocurrir, en las escuelas primarias de Durango. La tesis central es directa: la evaluación formativa tiene posibilidades reales de mejorar el aprendizaje en estas escuelas, pero enfrenta obstáculos concretos que no se resuelven únicamente con documentos curriculares. Reconocer ambas dimensiones -las posibilidades y las resistencias- es el primer paso para que el cambio sea algo más que retórica.

Las Posibilidades: ¿Por qué la Evaluación Formativa sí Puede Funcionar en las Primarias Duranguenses?

Una Propuesta Pedagógicamente Coherente

El primer argumento a favor es conceptual. El modelo prescrito por la NEM tiene respaldo teórico consistente. Díaz-Barriga (2026) articula, a partir del pensamiento francófono, una concepción de evaluación formativa que responde a dos dimensiones complementarias: apoyar la responsabilidad de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y ofrecer información a los docentes para modificar o reestructurar su planeación didáctica. Esas dos dimensiones, que el texto del Plan de Estudio 2022 describe de manera general, cobran sentido práctico cuando se entiende que evaluar y enseñar no son actividades separadas, sino imbricadas.

La investigación anglosajona ratifica esta coherencia desde otro ángulo. Black y Wiliam (1998) documentaron, en una revisión de más de doscientos estudios, que las prácticas de evaluación formativa elevan el rendimiento de todos los estudiantes y, en particular, de quienes presentan mayores dificultades de aprendizaje. Su argumento central -que lo que ocurre dentro del aula importa más que cualquier política que opere desde afuera- es pertinente para Durango: no hay reforma curricular que sustituya lo que el maestro hace con sus alumnos momento a momento. Wiliam (2000) precisa que la evaluación formativa, entendida como el conjunto de actividades mediante las cuales

docentes y estudiantes obtienen información para retroalimentar y modificar sus procesos, tiene un efecto sostenido cuando se integra genuinamente a la enseñanza y no se aplica como un procedimiento adicional.

De la Clasificación a la Regulación del Aprendizaje

Anijovich y Cappelletti (2017) distinguen dos lógicas evaluativas que conviven, con frecuente tensión, en cualquier sistema escolar. La lógica de la fabricación de jerarquías -clasificar, comparar, excluir- es la que ha dominado históricamente en las escuelas mexicanas. Frente a ella, la lógica de regulación de los aprendizajes propone que la evaluación sirva tanto al alumno como al maestro: al alumno, para comprender su propio proceso; al maestro, para ajustar su intervención pedagógica.

En términos prácticos, ese giro tiene consecuencias visibles en el aula. Mottier López (2015) identifica tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa: la regulación interactiva -que ocurre en las interacciones momento a momento entre docente y estudiantes-, la regulación retroactiva -cuando el docente identifica dificultades ya manifiestas y diseña estrategias de corrección-, y la regulación proactiva -cuando, a partir de lo observado, se planifican nuevas actividades para facilitar aprendizajes futuros-. Para los maestros de primaria en Durango, esta tipología puede ser un punto de entrada útil: no se trata de implementar un sistema evaluativo nuevo de golpe, sino de reconocer que ya realizan algunas de estas regulaciones de manera informal y, a partir de ahí, hacerlas más conscientes y sistemáticas.

Para el contexto específico de las escuelas multigrado que abundan en la sierra y en las zonas rurales del estado, la evaluación formativa bien entendida ofrece algo que ningún examen estandarizado puede dar: la posibilidad de acompañar trayectorias individuales en grupos necesariamente heterogéneos. El docente que observa, pregunta y ajusta su enseñanza en tiempo real está haciendo evaluación formativa, aunque no lo nombre así.

El Estudiante como Sujeto Activo

Un tercer argumento atañe al lugar que la NEM asigna al estudiante. El Plan de Estudio 2022 establece que la evaluación formativa demanda el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre su proceso de desarrollo (SEP, 2022, citado en Díaz-Barriga, 2026). Anijovich y Cappelletti (2017) desarrollan esto con más precisión: un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones sobre cómo va a llevarlo adelante y reflexiona sobre su recorrido. La evaluación formativa, en ese sentido, no es algo que se le hace al estudiante, sino algo en lo que participa.

Para el maestro de primaria en Durango, esto tiene una implicación directa: las actividades de reflexión sobre el propio aprendizaje -pedir a los alumnos que completen frases sobre sus logros y dificultades, proponer una revisión colectiva de un trabajo, abrir espacio para que los estudiantes identifiquen sus propios errores- no son

actividades decorativas. Son, como señala Díaz-Barriga (2026), la sustancia misma de la evaluación formativa. El autor propone ejercicios concretos: que los estudiantes completen frases como "Lo que más me costó trabajo fue..." o "Lo que aprendí hoy que antes no sabía es...". Ese tipo de actividades son realizables en cualquier primaria del estado, con o sin recursos tecnológicos.

Un Marco Normativo que Respalda el Cambio

Por último, existe un argumento de orden institucional. La reforma constitucional de 2019 al artículo 3° establece que se desarrollarán evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional (Díaz-Barriga, 2026). La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) ha desarrollado el Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI), que busca articular la evaluación del aprendizaje, la práctica docente y la gestión escolar en un marco coherente (MEJOREDU, s.f.). La Secretaría de Educación Pública, en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, publicó en 2025 los Criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial, que reflejan el mismo enfoque orientado a los derechos y a los procesos (SEP/UNICEF, 2025).

Este andamiaje normativo e institucional ofrece a los directivos y maestros de Durango un respaldo para resistir la presión social y burocrática que tiende a reducir la evaluación a calificaciones numéricas. No resuelve los problemas, pero los legitima como problemas que vale la pena enfrentar.

Las Dificultades: Lo que el Currículo no Puede Resolver por sí Solo

La Cultura Evaluativa no Cambia por Decreto

El problema más profundo no está en el diseño curricular, sino en la cultura escolar que ese currículo intenta transformar. Younes y Gaime (2012) encontraron que profesores, estudiantes y familias parecen conformarse o resignarse a una evaluación que se reduce al control de los conocimientos y a la clasificación de los estudiantes. Esa descripción, producida en el contexto francés, resuena con fuerza en las primarias duranguenses. Hay padres que preguntan por el número en la boleta, no por el proceso de aprendizaje de su hijo. Hay directivos que solicitan evidencias evaluativas porque la supervisión escolar las requiere como indicadores de gestión. Y hay maestros que, aunque conocen el discurso de la evaluación formativa, reproducen en el aula lo que vivieron cuando fueron estudiantes.

Mejoredu (s.f.) reconoce esta tensión con una frase que debería leerse como diagnóstico: se evaluó mucho y se mejoró poco. Las calificaciones y los exámenes estandarizados generaron etiquetas y redujeron el currículo a lo que dichos instrumentos medían, descuidando el carácter formativo de la evaluación. En Durango, esa herencia pesa. Una ideología dominante que valora el rendimiento individual y no cuestiona el carácter de reproducción social de la escuela tiende a impedir una estrategia genuinamente formativa de evaluación, como señalan Younes y Gaime (2012).

La Formación Docente: Una Deuda Pendiente

La segunda dificultad es de formación. Younes y Gaime (2012) documentaron que la problemática de la evaluación no ha sido realmente elaborada, reflexionada, cuestionada ni debatida durante la formación inicial o continua de los docentes, ni en los intercambios informales con colegas. Denominan a esto la soledad profesional del maestro frente a la evaluación. En Durango, esa soledad es palpable: los maestros reciben documentos curriculares que presuponen una comprensión de la evaluación formativa que, en muchos casos, no existe porque no fue construida.

Díaz-Barriga (2026) señala que los materiales presentados en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, así como los cursos y conferencias sobre el tema, han sido insuficientes para que los docentes deriven acciones concretas que les permitan realizar la evaluación formativa en su trabajo cotidiano. El problema no es de voluntad -la mayoría de los maestros quiere mejorar su práctica evaluativa- sino de conceptualización. No basta con decirle a un maestro que use rúbricas en lugar de exámenes, porque eso puede reproducir exactamente la lógica clasificatoria que se pretende superar, solo con un formato diferente.

Aquí conviene ser directo: la evaluación formativa es difícil. No es una técnica que se aprende en un taller de tres horas. Requiere, como señalan Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2004), cambiar los patrones de interacción en el aula: las preguntas que el maestro hace, el tiempo que espera las respuestas, la manera en que procesa los errores de los estudiantes. Esos cambios toman tiempo y necesitan acompañamiento.

El Problema de la Escala y el Tiempo

Una tercera dificultad es operativa. Anijovich y Cappelletti (2017) plantean una pregunta que cualquier maestro de primaria en Durango reconocería al instante: ¿qué hacer si los grupos son numerosos? ¿Cuánto tiempo real lleva hacer anotaciones detalladas sobre el progreso de cada estudiante? En escuelas urbanas del estado con grupos de treinta y cinco o más alumnos -situación común en las zonas conurbadas de Durango, Gómez Palacio y Lerdo-, el modelo ideal de evaluación formativa choca con un problema de escala que la literatura especializada tiende a subestimar.

Mottier López (2015) documenta que incluso en contextos con más recursos institucionales, los docentes experimentan tensión entre evaluaciones informales integradas a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y evaluaciones formativas más sistemáticas que permiten un seguimiento analítico. En Durango, esa tensión se agrava porque la cultura de rendición de cuentas -de la supervisión hacia la dirección, de la dirección hacia el maestro- exige evidencias documentadas que, en ocasiones, se convierten en un fin en sí mismas. El portafolio de evidencias que debería narrar el proceso de aprendizaje termina siendo un expediente burocrático.

La Retroalimentación mal Entendida

Una cuarta dificultad, quizás la menos discutida, es conceptual. El concepto de retroalimentación -central en cualquier enfoque de evaluación formativa- se entiende de

maneras muy diferentes en las escuelas. Anijovich y Cappelletti (2017) describen la práctica predominante en América Latina: el docente señala el error, lo corrige y otorga un puntaje. Eso no es retroalimentación formativa; es corrección. La distinción importa.

Díaz-Barriga (2026) propone un cambio de sentido: la retroalimentación no es la acción que el docente realiza para señalar errores, sino una herramienta para enriquecer el trabajo docente y fortalecer sus saberes pedagógicos. La retroalimentación situacional -esa que ocurre en fracciones de segundos cuando el maestro ajusta su explicación al ver la confusión en los rostros de sus alumnos- ya es evaluación formativa. El problema es que ocurre de manera inconsciente y nadie la reconoce como tal, lo que impide que sea objeto de reflexión y mejora.

El error, en particular, es un recurso pedagógico que la cultura evaluativa tradicional ha desperdiciado. Díaz-Barriga (2026) plantea que la evaluación formativa debe recuperar la dimensión didáctica del error, evitando la clasificación de los estudiantes y derivando del yerro los retos para crear condiciones de aprendizaje. En la práctica docente duranguense, el error sigue siendo, con frecuencia, señal de fracaso antes que oportunidad de comprensión.

La Tensión Estructural entre lo Formativo y lo Sumativo

Existe, finalmente, una tensión que Wiliam (2000) identifica como estructural: la coexistencia de funciones sumativas y formativas dentro del mismo sistema educativo. Las boletas de calificaciones, los exámenes de fin de bimestre y los reportes a las familias siguen exigiendo un número. Esa realidad no desaparece con el Plan de Estudio 2022. En Durango, como en cualquier estado del país, el maestro de primaria habita simultáneamente dos mundos evaluativos que en ocasiones se contradicen.

Wiliam (2000) argumenta que esta tensión puede atenuarse -no eliminarse- si los actores educativos comparten criterios claros y si las funciones de cada tipo de evaluación se distinguen con honestidad. En el contexto duranguense, esto significa que los maestros deben saber cuándo están evaluando para aprender y cuándo están evaluando para acreditar, y actuar de manera coherente en cada caso. Confundir las dos funciones, o pretender que una rúbrica con descriptores cualitativos resuelve la tensión, es una ilusión que a la larga desacredita ambas.

Reflexión Final: Lo que hace Falta en Durango

La evaluación formativa no es una moda pedagógica. Tiene más de cincuenta años de desarrollo conceptual en la tradición francófona -desde los trabajos fundacionales de Scriven y Bloom hasta la conceptualización contemporánea de Mottier López (2015) y Díaz-Barriga (2026)- y evidencia empírica consistente en la tradición anglosajona, especialmente en los trabajos de Black y Wiliam (1998) y Wiliam (2000). El problema no es la propuesta; es la distancia entre lo que el currículo prescribe y lo que las escuelas pueden hacer con los recursos, la formación y el tiempo disponibles.

En el Estado de Durango, esa distancia es real y merece reconocerse sin eufemismos. Cerrarla requiere al menos tres condiciones. La primera es formación

docente que vaya más allá de talleres informativos: los maestros necesitan espacios para ensayar, cometer errores y reflexionar sobre sus propias prácticas evaluativas -no recibir más documentos normativos-. La segunda es protección institucional del propósito formativo frente a las presiones administrativas que tienden a burocratizarlo: el portafolio no puede convertirse en trámite, ni la rúbrica en lista de cotejo disfrazada. La tercera, y la más difícil, es un cambio en la cultura escolar que reconozca el error como parte constitutiva del aprendizaje y no como evidencia de fracaso.

Díaz-Barriga (2026) lo dice con claridad al cerrar su ensayo: este cambio requiere que directores, supervisores, familias, autoridades educativas y la sociedad en su conjunto transformen sus ideas para resignificar y recuperar el sentido pedagógico de la evaluación. Eso es mucho pedir. Pero es exactamente lo que está en juego. Y en Durango, donde conviven escuelas urbanas con recursos razonables y escuelas rurales con carencias severas, enfrentar ese reto con honestidad es el único camino viable hacia una evaluación que sirva, de verdad, para aprender.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. King's College London.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (s.f.). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI)*. MEJOREDU.
- Díaz-Barriga, Á. (2026). Pensar la evaluación formativa para la educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 31(108), 217-242.
- Mottier López, L. (2015). Evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes. *Questions Vives*, (23).
- Secretaría de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). *Criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial en México: una perspectiva desde la evaluación formativa*. SEP/UNICEF.
- Wiliam, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. King's College London.
- Younes, N. E., y Gaime, E. (2012). La evaluación formativa en contexto. *Diversité*, 169(1). https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_169_1_3609

Enfoques de Evaluación de los Aprendizajes en Docentes de Educación Primaria: Estudio Descriptivo e Inferencial en dos Sectores de Durango, México

Assessment Approaches of Primary Education Teachers: A Descriptive and Inferential Study in Two Sectors of Durango, Mexico

Martha Albertina Delgado Rivas

SEED-IUNAES

martha_delgado_21@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

La evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar central en los sistemas educativos, pero la práctica cotidiana de los docentes revela tensiones persistentes entre los modelos innovadores que se promueven en las políticas educativas y las formas de evaluar que realmente se implementan en las aulas. Este artículo analiza los enfoques de evaluación de los aprendizajes que prevalecen entre docentes de educación primaria en dos sectores educativos del estado de Durango, México, y examina si dichos enfoques se asocian con variables sociodemográficas. Mediante un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional, enmarcado en el paradigma postpositivista, se aplicó un cuestionario de tipo Likert de 50 ítems a una muestra de 350 docentes (Sector Educativo N.º 2: n=208; Sector Educativo N.º 15: n=142). El instrumento demostró excelente confiabilidad general ($\alpha=.926$) y fue sometido a análisis factorial exploratorio, del que emergieron seis factores que explican el 51.9% de la varianza. Los resultados descriptivos muestran una preferencia hacia enfoques innovadores -constructivista ($M=3.33$), por competencias ($M=3.20$) y holístico ($M=3.28$) frente al enfoque tradicional ($M=1.99$). A nivel empírico, el factor Evaluación Integral y Centrada en el Estudiante obtuvo la media más alta ($M=3.27$), mientras que la Evaluación Tradicional registró la más baja ($M=1.67$). El análisis inferencial no detectó diferencias significativas por sexo, edad, nivel de estudios ni antigüedad en el servicio. La única diferencia estadísticamente significativa se halló en el enfoque constructivista según sector educativo: $t(348)=2.038$, $p=.042$, con el Sector 2 por encima del Sector 15 ($M=3.36$ vs. $M=3.28$). Los datos sugieren una orientación discursiva hacia la innovación evaluativa, aunque persisten indicios de prácticas tradicionales que señalan una brecha entre el discurso y la acción en el aula.

Palabras clave: aprendizaje; docentes; enfoques de evaluación; educación primaria; Durango.

Abstract

Learning assessment occupies a central place in educational systems, but teachers' daily practices reveal persistent tensions between innovative models promoted in educational policy and the evaluation methods used in classrooms. This article analyzes the learning assessment approaches prevalent among primary school teachers in two educational sectors in Durango, Mexico, and examines whether these approaches are associated with sociodemographic variables. Using a non-experimental, cross-sectional, descriptive and correlational design within a post-positivist paradigm, a 50-item Likert-type questionnaire was administered to a sample of 350 teachers (Educational Sector No. 2: n=208; Educational Sector No. 15: n=142). The instrument demonstrated excellent overall reliability ($\alpha=.926$) and was submitted to exploratory factor analysis, yielding six factors that explain 51.9% of the variance. Descriptive results show a preference for innovative approaches-constructivist (M=3.33), competency-based (M=3.20), and holistic (M=3.28)-over the traditional approach (M=1.99). Empirically, the Integral/Student-Centered Assessment factor obtained the highest mean (M=3.27), while Traditional Assessment registered the lowest (M=1.67). Inferential analysis revealed no significant differences by sex, age, education level, or years of service. The only statistically significant difference emerged in the constructivist approach by educational sector: $t(348)=2.038$, $p=.042$, with Sector 2 scoring higher than Sector 15 (M=3.36 vs. M=3.28). Findings suggest a discursive orientation toward evaluative innovation, though persistent markers of traditional practice point to a gap between stated beliefs and classroom action.

Keywords: assessment; learning; primary education; teachers; Durango.

Introducción

Evaluar es una de las acciones más complejas que realiza un docente. No es un acto neutral: cada decisión evaluativa -qué se mide, cómo se mide, qué valor se le asigna al error- comunica a los estudiantes qué tipo de aprendizaje se considera válido. Pese a las transformaciones curriculares de las últimas décadas, la tendencia dominante en muchas escuelas de educación básica sigue siendo la calificación como certificación antes que como herramienta de mejora.

En México, las reformas educativas recientes han impulsado un tránsito hacia enfoques evaluativos más comprensivos. Moreno (2016) sintetiza esta evolución: en los últimos veinticinco años se ha transitado de una evaluación como sinónimo de medición -de corte positivista con fuerte carga conductista- hacia perspectivas más amplias que reconocen las implicaciones éticas y morales del acto de evaluar. Sin embargo, reconocer una transformación en el discurso no equivale a certificar un cambio en las aulas.

Para Echegaray y Sampe (2003), la evaluación es un mecanismo que permite producir información sobre lo que efectivamente se enseña y se aprende, así como

sugerir las medidas que pueden y deben tomarse para mejorar los aprendizajes. Desde esa perspectiva funcional, Casanova (1998) argumenta que evaluar debe servir para mejorar, apoyar y orientar, ajustando el sistema escolar al alumno. Ambas definiciones apuntan a un mismo problema: cuando la evaluación se reduce a la calificación numérica, pierde su potencial formativo y se convierte en un dispositivo de clasificación.

Esta tensión no es nueva. Tyler (1949) ya la anticipó al proponer una evaluación centrada en el logro de objetivos previamente establecidos, modelo que, aunque útil, concentró durante décadas el interés en los productos y no en los procesos. Díaz Barriga (2005) revisó esta herencia al postular que la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva; sin embargo, también advirtió que las estrategias e instrumentos pierden sentido cuando se desvinculan del análisis del contexto que posibilitó los aprendizajes.

El estado de Durango, con sus condiciones de heterogeneidad geográfica y socioeconómica, constituye un contexto pertinente para indagar cómo los docentes de educación primaria conceptualizan y practican la evaluación. La evidencia internacional muestra que el enfoque evaluativo de un docente guarda relación con sus condiciones de formación inicial, su experiencia práctica y el entorno institucional donde trabaja (Ferreyra et al., 2012; Jihuallanca et al., 2023), pero los estudios en educación básica mexicana que exploran sistemáticamente estos enfoques son escasos.

El objetivo de este estudio es doble: identificar los enfoques de evaluación de los aprendizajes -tanto en su dimensión teórica como en su dimensión empírica resultante del análisis factorial- que más utilizan los docentes de los Sectores Educativos N.º 2 y N.º 15 de educación primaria en Durango; y analizar la relación entre dichos enfoques y variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el nivel máximo de estudios, la antigüedad en el servicio, el sector educativo y la zona escolar. Los hallazgos contribuyen a la comprensión de las prácticas evaluativas reales en el nivel primaria y aportan insumos para el diseño de programas de formación docente continua.

Marco teórico

La evaluación de los aprendizajes: conceptualización y función

La evaluación educativa es una actividad sistemática integrada en el proceso formativo cuya finalidad es el mejoramiento del alumno en todos los aspectos de su personalidad, a la par de ofrecer información ajustada sobre los factores personales y ambientales que inciden en dicho proceso (Navarro et al., 2017). Para Casanova (1998), esta actividad implica obtener información rigurosa y sistemática con datos válidos y fiables sobre una situación, de modo que las valoraciones resultantes permitan tomar decisiones encaminadas a corregir o mejorar lo evaluado.

Más que un procedimiento de medición, la evaluación cumple al menos cuatro funciones pedagógicamente relevantes: diagnostica el punto de partida del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza, certifica logros al finalizar un periodo y retroalimenta

tanto a docentes como a estudiantes. Cuando alguna de estas funciones se hipertrofia a expensas de las demás -en particular, cuando la certificación absorbe todas las demás- la evaluación pierde su capacidad transformadora (Espinoza, 2022; Sandoval et al., 2022).

Enfoques teóricos de evaluación: del conductismo a los modelos integrales

Berlanga y Juárez (2020) describen el proceso histórico de la evaluación educativa como un tránsito de paradigmas: del enfoque tradicional centrado en exámenes escritos y calificaciones comparativas, hacia paradigmas socioformativos que conciben la evaluación como instancia de aprendizaje, comunicación y construcción de significados. Esta evolución no es lineal; varios enfoques coexisten en las aulas contemporáneas.

El enfoque tradicional, descrito por Mejía (2012), se caracteriza por centrarse en exámenes escritos y pruebas estandarizadas que miden principalmente la memorización de hechos y conocimientos teóricos. Las calificaciones sirven para clasificar y comparar estudiantes, lo que puede generar ambientes de competencia y estrés que inhiben el aprendizaje profundo. El enfoque conductista, por su parte, parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales y reciben la misma información; se enfoca en medir el aprendizaje observable y cuantificable, haciendo hincapié en la repetición y el condicionamiento (Blanco, 2004; Contreras Oré, 2018).

El enfoque constructivista representa una ruptura epistemológica relevante. Para Díaz Barriga y Hernández (2010), en este modelo el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento; la evaluación formativa -que proporciona retroalimentación y permite ajustes durante el proceso- adquiere centralidad. Los estudiantes son vistos como constructores activos, capaces de autorregular su aprendizaje a partir de la reflexión sobre sus propios procesos. El enfoque por competencias extiende esta perspectiva al proponer, siguiendo a Tobón (2006), que la evaluación debe valorar el desempeño observable en situaciones reales o simuladas, incorporando criterios predeterminados y retroalimentación continua orientada al desarrollo.

Enfoques más recientes amplían el campo. La evaluación digital aprovecha plataformas en línea, cuestionarios interactivos y herramientas de análisis en tiempo real para hacer el proceso más flexible y accesible (Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero, 2021). La evaluación inclusiva y personalizada adapta los métodos de evaluación a las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, reduciendo sesgos y garantizando igualdad de oportunidades (AEDEE, 2007). Finalmente, el enfoque holístico y multidimensional considera no solo los aspectos académicos sino también las habilidades sociales, emocionales y éticas, proponiendo el uso conjunto de evaluación formativa y sumativa (Ruze et al., 2020).

Persistencia de las prácticas evaluativas tradicionales

Pese al consenso académico en torno a los enfoques innovadores, Hernández-Nodarse (2017) advierte que las prácticas evaluativas de carácter tradicional persisten

con llamativa regularidad, a lo que denomina una especie de patología pedagógica que es objeto de numerosas críticas por estudios y especialistas. El autor señala que parte de esta resistencia obedece a que muchos docentes replican las formas en que fueron evaluados durante su formación inicial; otra parte se explica por las exigencias administrativas y las políticas de rendición de cuentas que priorizan resultados cuantitativos sobre procesos.

Hamodi et al. (2014) documentaron en el contexto español que existe confusión conceptual entre los términos instrumento, técnica y herramienta de evaluación, lo cual dificulta la implementación rigurosa de enfoques formativos. Para García y Ledesma (2022), las evaluaciones basadas en competencias -que se caracterizan por centrarse en el desempeño en situaciones auténticas, combinar múltiples métodos e involucrar a diversos evaluadores- ofrecen un marco más robusto, pero su implementación requiere condiciones de formación docente que no siempre están disponibles.

Ferreira et al. (2012) argumentan que cualquier acto evaluativo es, en última instancia, un acto moral y político: comunicar qué se valora, qué se penaliza y quién tiene autoridad para juzgar tiene efectos que van más allá del aula individual. Esta dimensión ético-política de la evaluación raramente se discute en los procesos de formación docente, lo que deja a los maestros con escasas herramientas conceptuales para reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas.

Metodología

Diseño y paradigma

El estudio se enmarca en el paradigma postpositivista, que reconoce la influencia del sujeto en el proceso de investigación y la provisionalidad del conocimiento, sin renunciar al rigor metodológico. Se adoptó un enfoque cuantitativo con método hipotético-deductivo. El diseño es no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional: se recopilaron datos de los participantes en un único momento para describir las variables y analizar las relaciones entre ellas (Hernández et al., 2014).

Participantes y muestreo

El estudio se realizó en dos sectores de educación primaria del estado de Durango. El Sector Educativo N.º 2 contaba con una población de 450 docentes; mediante muestreo aleatorio simple, con un margen de error $\leq 5\%$ y un nivel de confianza $\geq 95\%$ (heterogeneidad del 50%), se seleccionó una muestra de 208 maestros. El Sector Educativo N.º 15, con 223 docentes en total, aportó 142 participantes bajo los mismos criterios. La muestra conjunta fue de $N=350$ docentes.

La Tabla 1 resume el perfil sociodemográfico. El 54% de los participantes fueron mujeres ($n=189$) y el 46% hombres ($n=161$). Las edades oscilaron entre los 22 y los 62 años, con mayor concentración en el rango de 30 a 50 años. El nivel de estudios predominante fue la licenciatura (69.4%), seguido de la maestría (27.4%); los niveles de especialidad y doctorado sumaron el 3.1% restante. En cuanto a la antigüedad en el

servicio, el rango fue de 0 a 40 años, con predominio en el intervalo de 5 a 20 años. El 59.4% de la muestra pertenecía al Sector N.º 2 y el 40.6% al Sector N.º 15.

Tabla 1

Perfil sociodemográfico de la muestra (N=350)

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Hombre	161	46.0
	Mujer	189	54.0
Nivel máximo de estudios	Licenciatura	243	69.4
	Maestría	96	27.4
	Especialidad / Doctorado	11	3.1
Antigüedad (años)	0 – 10 años	91	26.0
	11 – 20 años	154	44.0
	> 20 años	105	30.0
Sector educativo	Sector N.º 2	208	59.4
	Sector N.º 15	142	40.6

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario de escala tipo Likert con 50 ítems y cuatro opciones de respuesta (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Frecuentemente, 4=Siempre), siguiendo la definición de Matas (2018), quien describe las escalas Likert como instrumentos psicométricos donde el encuestado indica su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación a través de una escala ordenada y unidimensional. La variable central fue la Evaluación de los Aprendizajes, operacionalizada en siete dimensiones teóricas: Enfoque Tradicional (8 ítems), Conductista (7 ítems), Constructivista (8 ítems), por Competencias (8 ítems), Digital (8 ítems), Inclusivo y Personalizado (6 ítems) y Holístico y Multidimensional (5 ítems).

La validez de contenido se estableció mediante juicio de siete expertos y prueba binomial (proporción observada = 1.00 en todos los ítems; $p=.016 < .05$), lo que confirmó un acuerdo significativamente superior al esperado por azar. La prueba piloto se realizó con 113 docentes de una zona escolar de la ciudad de Durango. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, siguiendo los criterios de DeVellis (2003), quien clasifica los valores entre .80 y .90 como muy buenos. La Tabla 2 presenta los valores de confiabilidad por dimensión.

Tabla 2

Confiabilidad del instrumento por dimensiones (prueba piloto y muestra total)

Dimensión	α piloto (n=113)	α muestra total (N=350)
Evaluación Tradicional	.835	.782
Evaluación Conductista	.831	.642

Dimensión	α piloto (n=113)	α muestra total (N=350)
Evaluación Constructivista	.873	.882
Evaluación por Competencias	.823	.840
Evaluación Digital	.881	.853
Evaluación Inclusiva y Personalizada	.831	.853
Evaluación Holística y Multidimensional	.842	.815
Instrumento general	.953	.926

Nota. α = alfa de Cronbach. Clasificación de DeVellis (2003): .70-.80, respetable; .80-.90, muy bueno; >.90, considerar reducir escala.

Análisis de datos

Se realizaron tres tipos de análisis. El análisis factorial exploratorio (AFE) utilizó el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, previo a la verificación de los supuestos mediante la Medida de Adecuación Muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. El análisis descriptivo reportó medias estadísticas (M) y desviaciones estándar (DE) para las dimensiones teóricas y los factores empíricos resultantes del AFE. El análisis inferencial incluyó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov (K-S), seguida de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney, coeficiente de correlación de Spearman, Kruskal-Wallis) para las comparaciones por variables sociodemográficas continuas y ordinales; y prueba paramétrica t de Student para la comparación entre sectores educativos, dado que los supuestos de igualdad de varianzas se verificaron mediante la prueba de Levene. El nivel de significancia adoptado fue $p < .05$.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

Los supuestos para el AFE se cumplieron satisfactoriamente. La KMO fue de .924 -valor considerado excelente-, y la Prueba de Esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa: $\chi^2(1225)=8724.843$, $p=.000$, lo que confirmó la existencia de correlaciones suficientes entre las variables para justificar el análisis.

El AFE identificó seis factores empíricos que explicaron el 51.9% de la varianza total. Los factores se denominaron: Factor 1, Evaluación Integral y Centrada en el Estudiante (19 ítems, $\alpha=.926$); Factor 2, Evaluación Digital y Tecnológica (6 ítems, $\alpha=.875$); Factor 3, Evaluación Inclusiva y Holística (6 ítems, $\alpha=.858$); Factor 4, Evaluación Auténtica (8 ítems, $\alpha=.794$); Factor 5, Evaluación Tradicional (6 ítems, $\alpha=.828$); y Factor 6, Evaluación del Desempeño (3 ítems, $\alpha=.789$). La estructura factorial empírica reflejó una organización diferente a la dimensionalidad teórica original, con ítems de distintas dimensiones teóricas convergiendo en factores comunes, lo que aporta evidencia de la forma en que los docentes integran conceptualmente sus prácticas evaluativas.

Análisis descriptivo: enfoques teóricos y factores empíricos

La Tabla 3 presenta las medias estadísticas de las siete dimensiones teóricas. Los resultados muestran que los docentes reportaron mayor alineación con enfoques innovadores: el constructivista obtuvo la media más alta ($M=3.33$, $DE=.399$), seguido del holístico y multidimensional ($M=3.28$, $DE=.406$), el basado en competencias ($M=3.20$, $DE=.370$) y el inclusivo y personalizado ($M=3.16$, $DE=.452$). El enfoque tradicional registró la media más baja ($M=1.99$, $DE=.459$), seguido del digital ($M=2.52$, $DE=.538$) y el conductista ($M=3.01$, $DE=.343$).

Tabla 3

Medias estadísticas de las dimensiones teóricas de evaluación (N=350)

Dimensión teórica	M	DE
Enfoque Constructivista	3.33	.399
Enfoque Holístico y Multidimensional	3.28	.406
Enfoque por Competencias	3.20	.370
Enfoque Inclusivo y Personalizado	3.16	.452
Enfoque Conductista	3.01	.343
Enfoque Digital	2.52	.538
Enfoque Tradicional	1.99	.459

Nota. M = media estadística; DE = desviación estándar. Escala 1-4.

A nivel de ítems específicos en la dimensión constructivista, los reactivos con medias más altas fueron: “Considero a los estudiantes como constructores activos de su propio conocimiento en mis evaluaciones” ($M=3.41$, $DE=.542$) y “Valoro la evaluación formativa en mis evaluaciones, proporcionando retroalimentación continua a los estudiantes” ($M=3.41$, $DE=.542$). En contraste, en la dimensión tradicional los ítems de clasificación y comparación de estudiantes registraron medias muy bajas ($M=1.51$, $DE=.793$), lo que indica un rechazo explícito de estas prácticas.

Sin embargo, los ítems sobre uso de exámenes escritos y énfasis en resultados cuantitativos obtuvieron medias cercanas a 3 ($M=2.99$, $DE=.690$ y $M=2.91$, $DE=.737$ respectivamente), lo que señala que ciertas formas de evaluación tradicional persisten en la práctica a pesar del rechazo discursivo hacia el enfoque en su conjunto.

Los factores empíricos del AFE corroboraron el patrón descriptivo (Tabla 4). El Factor 1 -Evaluación Integral y Centrada en el Estudiante- obtuvo la media más alta ($M=3.27$, $DE=.353$), mientras que la Evaluación Tradicional (Factor 5) registró la más baja ($M=1.67$, $DE=.540$). La Evaluación Digital y Tecnológica (Factor 2) mostró una media intermedia ($M=2.31$, $DE=.651$), con la mayor dispersión de todos los factores, lo que indica heterogeneidad en la adopción de herramientas digitales entre los docentes encuestados.

Tabla 4*Medias estadísticas de los factores empíricos del AFE (N=350)*

Factor empírico	M	DE	α
F1. Evaluación Integral y Centrada en el Estudiante	3.27	.353	.926
F3. Evaluación Inclusiva y Holística	3.16	.452	.858
F4. Evaluación Auténtica	3.19	.356	.794
F6. Evaluación del Desempeño	2.86	.545	.789
F2. Evaluación Digital y Tecnológica	2.31	.651	.875
F5. Evaluación Tradicional	1.67	.540	.828

Nota. M = media estadística; DE = desviación estándar; α = alfa de Cronbach del factor.

Análisis inferencial: relación con variables sociodemográficas

La prueba de normalidad K-S confirmó que ninguna de las variables sociodemográficas siguió una distribución normal (todos los $p=.000$), lo que justificó el uso de pruebas no paramétricas para la mayor parte del análisis inferencial.

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los enfoques de evaluación y el sexo (U de Mann-Whitney, todos los $p>.05$), la edad (rho de Spearman ≈ 0 , todos los $p>.05$), el nivel máximo de estudios (Kruskal-Wallis, todos los $p>.05$), la antigüedad en el servicio (rho de Spearman ≈ 0 , todos los $p>.05$) ni la zona escolar (Kruskal-Wallis, todos los $p>.05$). Este patrón indica que la preferencia por enfoques innovadores o la persistencia de prácticas tradicionales no depende del perfil sociodemográfico del docente.

La única diferencia estadísticamente significativa se encontró en el enfoque constructivista en función del sector educativo. La prueba de Levene confirmó la igualdad de varianzas: $F=0.159$, $p=.690$. La prueba t de Student resultó significativa: $t(348)=2.038$, $p=.042$ (bilateral). El Sector Educativo N.º 2 obtuvo una media significativamente más alta ($M=3.36$, $DE=.394$, $SEM=.027$) que el Sector N.º 15 ($M=3.28$, $DE=.401$, $SEM=.033$). La diferencia de medias fue de 0.088 puntos. Aunque la magnitud de la diferencia es pequeña, su significancia estadística sugiere que el contexto institucional -o factores asociados al sector educativo- puede modular la adopción del enfoque constructivista de evaluación.

Discusión

Los hallazgos más relevantes de este estudio pueden agruparse en tres líneas de análisis: la preferencia discursiva hacia enfoques innovadores, la persistencia de prácticas tradicionales en determinados ítems, y la ausencia general de diferencias sociodemográficas -salvo la excepción del sector educativo en el enfoque constructivista.

La preferencia por el enfoque constructivista ($M=3.33$) y el rechazo del enfoque tradicional ($M=1.99$) en las dimensiones teóricas coincide con lo reportado por García y Ledesma (2022), quienes documentaron en educación universitaria un giro marcado

hacia modelos de evaluación basados en competencias y desempeño auténtico. Jihuallanca et al. (2023), en una revisión sistemática de la evaluación formativa en educación primaria, llegaron a conclusiones similares: los docentes reconocen el valor de la evaluación formativa y la retroalimentación reflexiva como mecanismos que enriquecen el aprendizaje. En el presente estudio, los ítems con medias más altas del Factor 1 fueron precisamente los que describían retroalimentación continua, participación activa del estudiante y evaluación en contextos auténticos.

Sin embargo, conviene ser cautos con esta interpretación. Los ítems sobre exámenes escritos y resultados cuantitativos obtuvieron medias cercanas a 3, lo que indica que -aunque los docentes rechazan retóricamente el enfoque tradicional- algunas de sus prácticas nucleares persisten. Hernández-Nodarse (2017) advierte precisamente que existe una brecha significativa entre el “debe ser” y el “ser” de la evaluación: el reconocimiento no equivale a la aplicación. Salazar (2018) refuerza este argumento al señalar que la recopilación de evidencias del aprendizaje significativo es uno de los mayores desafíos que enfrenta la evaluación actual, porque requiere rediseñar los instrumentos y los criterios que organizan el trabajo en el aula, no solo cambiar el discurso.

La baja adopción del enfoque digital ($M=2.52$ teórico; $M=2.31$ empírico) merece atención. La mayor dispersión de este factor ($DE=.651$) indica que la incorporación de herramientas tecnológicas en la evaluación es altamente heterogénea entre los docentes encuestados. Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero (2021) señalan que la digitalización de la evaluación exige no solo acceso a dispositivos e infraestructura, sino también formación específica en el uso pedagógico de las herramientas. En contextos como Durango, donde la conectividad y los recursos tecnológicos varían significativamente entre zonas urbanas y rurales, esta heterogeneidad es esperable.

La ausencia de diferencias significativas por sexo, edad, nivel de estudios y antigüedad en el servicio es un resultado que contrasta con algunas investigaciones previas. Ferreyra et al. (2012) planteaban que las concepciones evaluativas están profundamente vinculadas a las trayectorias formativas de los docentes, lo que sugeriría diferencias según nivel educativo o experiencia. El presente estudio no encuentra evidencia de estas diferencias, lo que puede interpretarse de dos maneras complementarias: o bien la formación docente en México transmite concepciones evaluativas relativamente homogéneas independientemente del nivel de estudios alcanzado, o bien las diferencias en práctica no se capturan adecuadamente a través de cuestionarios de auto-reporte. La única diferencia detectada -el enfoque constructivista según sector educativo- apunta a que factores del entorno institucional importan más que las características individuales del docente, lo cual es congruente con la perspectiva de Espinoza (2022), quien subraya la necesidad de identificar las limitaciones teóricas y metodológicas de los docentes para posibilitar estrategias de formación situadas en sus propios contextos.

Una limitación relevante del estudio es que los datos provienen de auto-reportes, lo que introduce la posibilidad de sesgo de deseabilidad social: los docentes podrían responder en función de lo que perciben como normativamente correcto en lugar de describir sus prácticas reales. Complementar los resultados con observación de aula y entrevistas en profundidad permitiría triangular la información y corroborar si las preferencias declaradas se traducen en prácticas evaluativas concretas.

Conclusiones

Este estudio examinó los enfoques de evaluación de los aprendizajes de 350 docentes de educación primaria en dos sectores educativos de Durango, México. Las conclusiones principales son tres.

Primera: los docentes muestran una preferencia discursiva consistente hacia enfoques innovadores de evaluación -constructivista, por competencias y holístico- y un rechazo del enfoque tradicional centrado en la calificación y la memorización. Esta preferencia se reproduce tanto en el análisis de las dimensiones teóricas como en los factores empíricos emergentes del AFE. El Factor 1 (Evaluación Integral y Centrada en el Estudiante, $\alpha=.926$) fue el más robusto conceptual y psicométricamente, y agrupó los ítems que describen retroalimentación continua, aprendizaje significativo y evaluación en contextos auténticos.

Segunda: a pesar de ese rechazo general al enfoque tradicional, ciertos ítems -en particular el uso de exámenes escritos y el énfasis en resultados cuantitativos- mostraron medias que sugieren la persistencia de prácticas tradicionales. La baja adopción de la evaluación digital ($M=2.31$) indica además que la incorporación de tecnología en los procesos evaluativos es aún incipiente y desigual.

Tercera: los enfoques evaluativos no se asocian significativamente con el sexo, la edad, el nivel de estudios ni la antigüedad en el servicio de los docentes. La única diferencia estadísticamente significativa se localizó en el enfoque constructivista en función del sector educativo, con el Sector N.º 2 por encima del Sector N.º 15. Esto sugiere que el entorno institucional opera como un factor modulador más relevante que las características individuales del docente, lo que tiene implicaciones directas para el diseño de intervenciones de formación continua: los programas de actualización deben anclarse en los contextos específicos de cada comunidad escolar, no en perfiles docentes abstractos.

Los hallazgos de este estudio apuntan a la necesidad de investigaciones que combinen métodos cuantitativos y cualitativos para capturar la brecha entre las concepciones declaradas y las prácticas reales de evaluación. Asimismo, los resultados abren la puerta a estudios que exploren cómo las dinámicas institucionales -cultura escolar, liderazgo directivo, demandas de supervisión- inciden en los enfoques evaluativos de los docentes. Solo desde ese conocimiento situado será posible construir políticas de formación docente que transformen la evaluación de los aprendizajes en educación básica.

Referencias

- AEDEE. (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Barberá-Gregori, E., y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40.
- Berlanga, M. de la L., y Juárez, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: Del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa* (1.ª ed.). Muralla.
- Contreras Oré, F. A. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Echegaray, M., y Sampe, J. (2003). *Evaluando aprendizajes. ¿Qué, cómo y para qué?* Tarea.
- Espinoza, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(84), 116-125.
- Ferreira, H., Castagno, F., Salgueiro, M. A., y Tucci, S. D. M. (2012). Significados y efectos en torno a la evaluación de los aprendizajes escolares. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 5(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2012.0002.05>
- García, B., y Ledesma, A. (2022). La evaluación de competencias en la educación superior: Enfoques tradicionales y estrategias innovadoras. En *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: Estrategias e instrumentos* (pp. 605-619). CUAIEED-UNAM.
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., y Pastor, A. T. L. (2014). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 420-446.
- Jihuallanca, I., Arenas Figueroa, M., y Jihuallanca Ruelas, J. A. (2023). La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: Una revisión sistemática. *Ciencia*

- Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 752-770.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4428
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Navarro, N. G., Falconí, A. V., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69.
- Ruze, A., Amuti, S., Lipan, N., y Liu, F. (2020). Un nuevo sistema de evaluación holística y sus impactos en el rendimiento de los estudiantes en anatomía regional. *International Journal of Morphology*, 38(4), 863-868. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022020000400863>
- Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018). <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Adaptación y Validación del Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) para Educación Primaria en Durango, México

Adaptation and Validation of the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) for Primary Education in Durango, Mexico

María Juana Álvarez Ramírez

SEED-IUNAES

marqueenalvarez@gmail.com

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

Medir el liderazgo pedagógico en educación primaria mexicana exige instrumentos que articulen solidez psicométrica con pertinencia normativa. Este artículo documenta el proceso de adaptación y validación del *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS; Hallinger y Murphy, 1985) para la Zona Escolar No. 26 de Durango, México. El trabajo se organizó en tres fases: traducción y adaptación al marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); validación de contenido con un panel de siete expertos mediante V de Aiken y W de Kendall; y validación de constructo con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden -estrategia de *item parceling*, 10 parcelas- sobre datos censales de 101 docentes. Los resultados muestran validez de contenido excelente (IVC = 3.97/4.00; V global = .987; W = .938, $p < .001$; 100 % de ítems con $V \geq .80$). El AFC arrojó ajuste aceptable (CFI = .922; GFI = .900; $\chi^2/gf = 4.07$), cargas factoriales estandarizadas entre $\lambda = .853$ y $\lambda = .997$ (todas $p < .001$), fiabilidad compuesta $\geq .898$ y varianza media extraída $\geq .780$ en los tres factores. La consistencia interna fue $\alpha = .984$. Las correlaciones inter-factoriales muy altas ($r = .844-.920$) confirman que el liderazgo pedagógico opera como constructo unitario con tres dimensiones conceptualmente distintas pero empíricamente integradas. La versión adaptada del PIMRS es un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para investigar el liderazgo pedagógico en educación primaria bajo el marco de la NEM.

Palabras clave: AFC, educación primaria, liderazgo pedagógico, PIMRS, validación de instrumentos.

Abstract

Measuring instructional leadership in Mexican primary education requires instruments that combine psychometric rigor with normative relevance. This paper reports the adaptation and validation of the *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS; Hallinger & Murphy, 1985) for School Zone No. 26 in Durango, Mexico. The process

involved three phases: translation and adaptation to the New Mexican School (NEM) framework; content validation with a seven-expert panel using Aiken's V and Kendall's W; and construct validation using second-order confirmatory factor analysis (CFA) with an item-parceling strategy (10 parcels) on census data from 101 teachers. Content validity was excellent (IVC = 3.97/4.00; global V = .987; W = .938, $p < .001$; 100% of items $V \geq .80$). The CFA showed acceptable fit (CFI = .922; GFI = .900; $\chi^2/df = 4.07$), standardized loadings between $\lambda = .853$ and $\lambda = .997$ (all $p < .001$), composite reliability $\geq .898$, and average variance extracted $\geq .780$ across all three factors. Internal consistency was $\alpha = .984$. High inter-factor correlations ($r = .844-.920$) confirm that instructional leadership operates as an essentially unitary construct with three conceptually distinct but empirically integrated dimensions. The adapted PIMRS has adequate psychometric properties for studying instructional leadership in Mexican primary education under the NEM framework.

Keywords: CFA, instructional leadership, instrument validation, PIMRS, primary education.

Introducción

El metaanálisis de Robinson et al. (2009) dejó un dato difícil de ignorar: el liderazgo pedagógico -el conjunto de prácticas directivas orientadas a mejorar la enseñanza- tiene el doble de efecto sobre el aprendizaje estudiantil que el liderazgo transformacional genérico. Ese hallazgo, junto con la evidencia acumulada por Hallinger (2011) en cuatro décadas de estudios con el PIMRS, ha convertido la medición del liderazgo pedagógico en una necesidad metodológica para cualquier investigación que quiera hacer afirmaciones serias sobre calidad educativa.

El problema para México es concreto: no existe una versión del PIMRS validada en el contexto normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM; SEP, 2022). Las adaptaciones latinoamericanas disponibles -en Chile (Weinstein y Muñoz, 2012), Perú (Rafael y Orbegoso, 2019) y Colombia (Cruz-Morales y Cáceres-Mesa, 2023)- operan en marcos regulatorios distintos al mexicano. La NEM reformuló la función directiva en torno a cuatro dominios -práctica profesional con apego a principios, construcción colectiva de cultura escolar, organización para la formación integral, y corresponsabilidad educativa- e incorporó estructuras organizativas propias como el Consejo Técnico Escolar (CTE), el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y el Programa Analítico (PA). Aplicar el PIMRS sin adaptación equivale a pedirle a un director duranguense que evalúe prácticas que reconoce a medias.

Este artículo documenta la adaptación del PIMRS al marco de la NEM y su validación en la Zona Escolar No. 26 de Educación Primaria de Durango, México. El proceso comprende tres fases: adaptación contextual al Sistema Educativo Nacional mexicano, validación de contenido mediante juicio de expertos, y validación de constructo por AFC de segundo orden. El resultado es un instrumento

psicométricamente evaluado que otros investigadores y supervisores escolares en México pueden usar como punto de partida para sus propios estudios.

El PIMRS: instrumento y modelo

Hallinger y Murphy (1985) diseñaron el PIMRS para operacionalizar el modelo de liderazgo instruccional que emergió de la investigación sobre eficacia escolar en los años setenta. El instrumento original tiene 71 ítems distribuidos en 11 subdimensiones y tres dimensiones superiores: D1 (Definición de la misión escolar), D2 (Gestión del programa instruccional) y D3 (Clima de aprendizaje escolar). Los docentes responden en escala Likert de cuatro puntos evaluando las prácticas de su director.

La fiabilidad por dimensiones del PIMRS en estudios internacionales oscila entre $\alpha = .82$ y $\alpha = .91$ (Hallinger, 2011). Robinson et al. (2009) actualizaron la base teórica del modelo con un metaanálisis de 24 estudios: la dimensión de Desarrollo profesional docente obtuvo el mayor efecto sobre el aprendizaje ($d = 0.84$), seguida por la Planificación y evaluación de la enseñanza ($d = 0.42$). Estos datos fundamentan mantener las 11 subdimensiones originales en la versión adaptada en lugar de reducirlas.

La adaptación al contexto mexicano

Adaptar un instrumento a otro contexto no es solo traducir sus ítems. Hambleton et al. (2005) y la International Test Commission (2017) identifican como paso obligatorio la revisión de equivalencia conceptual: verificar que los constructos tengan el mismo significado en la cultura de destino y que los referentes institucionales sean reconocibles para los respondientes.

El PIMRS original describe comportamientos directivos en el contexto anglosajón: reuniones de personal, planes de mejora escolar, evaluación del desempeño. En el sistema mexicano esas mismas funciones tienen nombres y formatos propios. Un ítem que pregunta si el director organiza "reuniones de personal para revisar el currículo" es comprensible en abstracto, pero el director en Durango lo hace específicamente en sesiones del CTE, con los Programas Analíticos como documento de referencia, dentro del marco del PEMC. Sin esa especificidad, el ítem es vago. Con ella, es preciso.

Siguiendo el protocolo de Hambleton et al. (2005), la adaptación operó en tres etapas: traducción doble-ciega con síntesis independiente, revisión de equivalencia conceptual ítem a ítem, y prueba de comprensión con cinco docentes externos al estudio. Se realizaron cinco tipos de ajuste en los ítems que lo requerían: (a) referencias al currículo escrito se vincularon al Programa Analítico; (b) referencias a reuniones de personal se contextualizaron en el CTE; (c) planes de mejora escolar se articularon al PEMC; (d) la evaluación del desempeño docente se alineó con el enfoque formativo de la NEM; y (e) los incentivos salariales se enmarcaron en carrera magisterial. Ningún ítem fue eliminado. La estructura de 71 reactivos, tres dimensiones y 11 subdimensiones se conservó intacta.

Método

Diseño

El estudio sigue un diseño instrumental (Montero y León, 2007), que incluye evidencias de validez de contenido y validez de constructo para un instrumento de medición. No es un estudio correlacional ni un experimento; su pregunta central es si el instrumento mide lo que dice medir en este contexto.

Participantes

Panel de expertos para validación de contenido

Se conformó un panel de siete jueces conforme a los criterios de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008): posgrado en educación o psicometría, mínimo cinco años de experiencia en investigación educativa o en educación primaria duranguense, y conocimiento documentado del modelo de Hallinger y Murphy (1985). El panel incluyó académicos Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), de la Universidad de Guadalajara (UdeG); del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); de la IBERO; de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).

Muestra para el AFC

La validación de constructo se realizó sobre un censo completo de los 101 docentes activos de la Zona Escolar No. 26 de Educación Primaria de Durango durante el ciclo 2025-2026. El censo incluyó 10 escuelas (91.1 % federales generales; 8.9 % indígenas). La edad media fue $M = 40.26$ años ($DE = 9.20$) y la antigüedad media en el servicio fue $M = 15.35$ años ($DE = 12.53$). Todos los participantes firmaron consentimiento informado.

Instrumento

La versión adaptada del PIMRS conserva los 71 ítems originales de Hallinger y Murphy (1985) con la estructura de tres dimensiones y 11 subdimensiones descrita en la Tabla 1. La escala de respuesta es de tipo Likert de cuatro puntos (1 = Casi nunca; 4 = Casi siempre). Los docentes evalúan las prácticas de liderazgo de su director.

Tabla 1

Estructura del PIMRS Adaptado: Dimensiones, Subdimensiones e Ítems

Dim.	Dimensión	Subdimensión	N	Ítems
D1	Definición de la misión escolar	Formulación de metas escolares	6	1–6
		Comunicación de metas escolares	6	7–12
D2	Gestión del programa instruccional	Supervisión y evaluación de la enseñanza	11	13–23
		Coordinación curricular	7	24–30
		Monitoreo del progreso estudiantil	8	31–38
D3	Clima de aprendizaje	Protección del tiempo instruccional	5	39–43

Dim.	Dimensión	Subdimensión	N	Ítems
	escolar	Desarrollo profesional docente	10	44–53
		Alta visibilidad del director	5	54–58
		Incentivos para docentes	4	59–62
		Estándares académicos altos (ítems 63–71 fusionados en AFC)	9	63–71
Total: 71 ítems 3 dimensiones 11 subdimensiones				

Nota. D1 = Definición de la misión escolar; D2 = Gestión del programa instruccional; D3 = Clima de aprendizaje escolar. Las dos últimas subdimensiones de D3 (Desarrollo y aplicación de estándares académicos, ítems 63–67; Provisión de incentivos para el aprendizaje, ítems 68–71) se fusionaron operativamente en una sola parcela en el AFC por alta colinealidad interna. Adaptado de Hallinger y Murphy (1985).

Procedimiento de validación de contenido

Cada experto evaluó los 71 ítems en cuatro criterios -Claridad, Coherencia teórica, Relevancia, Suficiencia- en una escala de 1 a 4 (1 = No cumple; 4 = Alto nivel). A partir de las evaluaciones se calcularon:

- El Índice de Validez de Contenido (IVC) por el procedimiento de Lawshe (1975) modificado por Wilson et al. (2012), con umbral mínimo $IVC \geq .80$ para siete jueces.
- El coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980, 1985), con umbral crítico por ítem de $V \geq .80$ (Escurra, 1988).
- El coeficiente de concordancia W de Kendall (1948), con umbral de $W \geq .70$ para concordancia alta (Landis y Koch, 1977).

AFC

La validación de constructo se realizó con R (versión 4.4.1), paquete lavaan (Rosseel, 2012), estimación por máxima verosimilitud. Se especificó un modelo jerárquico de segundo orden (Figura 1): un factor LP de segundo orden explica la varianza común entre los tres factores de primer orden (D1, D2, D3), cada uno de los cuales recibe como indicadores las parcelas de ítems correspondientes.

Las 71 variables del PIMRS se agruparon en 10 parcelas siguiendo las subdimensiones del instrumento (Tabla 2). La estrategia de *item parceling* (Little et al., 2002) reduce el número de indicadores por factor mejorando la estabilidad de las estimaciones cuando el total de ítems es elevado en relación con el tamaño muestral. Con 10 parcelas y cargas previsibles de $\lambda \geq .80$, $N = 101$ es suficiente conforme a las simulaciones de Marsh et al. (1998).

Los criterios de evaluación del ajuste siguieron las recomendaciones de Hu y Bentler (1999) y Kline (2016): $\chi^2/gl < 5.0$, $CFI \geq .90$, $TLI \geq .90$, $GFI \geq .90$, $RMSEA < .08$. La validez convergente se evaluó con la Varianza Media Extraída ($VME \geq .50$) y la Fiabilidad Compuesta ($FC \geq .70$; Fornell y Larcker, 1981). La consistencia interna se calculó con el alfa de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1994).

Tabla 2*Especificación de las 10 Parcelas del Modelo AFC de Segundo Orden*

Parcela	Indicador	Subdimensión	Ítems	N	Factor
D1_1	D1_1	Formulación de metas escolares	1–6	6	D1
D1_2	D1_2	Comunicación de metas escolares	7–12	6	D1
D2_1	D2_1	Supervisión y evaluación de la enseñanza	13–23	11	D2
D2_2	D2_2	Coordinación curricular	24–30	7	D2
D2_3	D2_3	Monitoreo del progreso estudiantil	31–38	8	D2
D3_1	D3_1	Protección del tiempo instruccional	39–43	5	D3
D3_2	D3_2	Desarrollo profesional docente	44–53	10	D3
D3_3	D3_3	Alta visibilidad del director	54–58	5	D3
D3_4	D3_4	Incentivos para docentes	59–62	4	D3
D3_5	D3_5	Estándares académicos altos	63–71	9	D3

Nota. D1 = Definición de la misión escolar; D2 = Gestión del programa instruccional; D3 = Clima de aprendizaje escolar. Las subdimensiones Desarrollo y aplicación de estándares académicos (ítems 63–67) y Provisión de incentivos para el aprendizaje (ítems 68–71) se fusionaron en D3_5 por alta colinealidad.

Resultados**Validez de contenido**

El panel de expertos evaluó con coherencia muy alta. El coeficiente W de Kendall fue .938 ($\chi^2 = 459.62$, $g1 = 70$, $p < .001$), con correlación inter-jueces de $\rho = .952$. Eso supera con amplitud el umbral de $W \geq .70$ para concordancia alta (Landis y Koch, 1977): los siete jueces no evaluaron de manera caprichosa.

El IVC promedio global fue 3.97/4.00. El coeficiente V de Aiken global alcanzó .987, y el 100 % de los ítems superó el umbral crítico de $V \geq .80$ (Escrura, 1988). Todos los criterios obtuvieron valores por encima de ese umbral. La Tabla 3 resume los resultados.

Tabla 3*Resultados del Juicio de Expertos: IVC y V de Aiken del PIMRS Adaptado*

Criterio	IVC	V de Aiken	Interpretación
Claridad de redacción	3.94	.973	Redacción clara y comprensible
Coherencia teórica ítem-constructo	4.00	.999	Perfecta relación ítem-constructo
Relevancia para el constructo	3.96	.982	Ítems esenciales para la medición
Suficiencia de cobertura	3.98	.993	Cobertura adecuada del constructo
Global	3.97	.987	Validez de contenido excelente

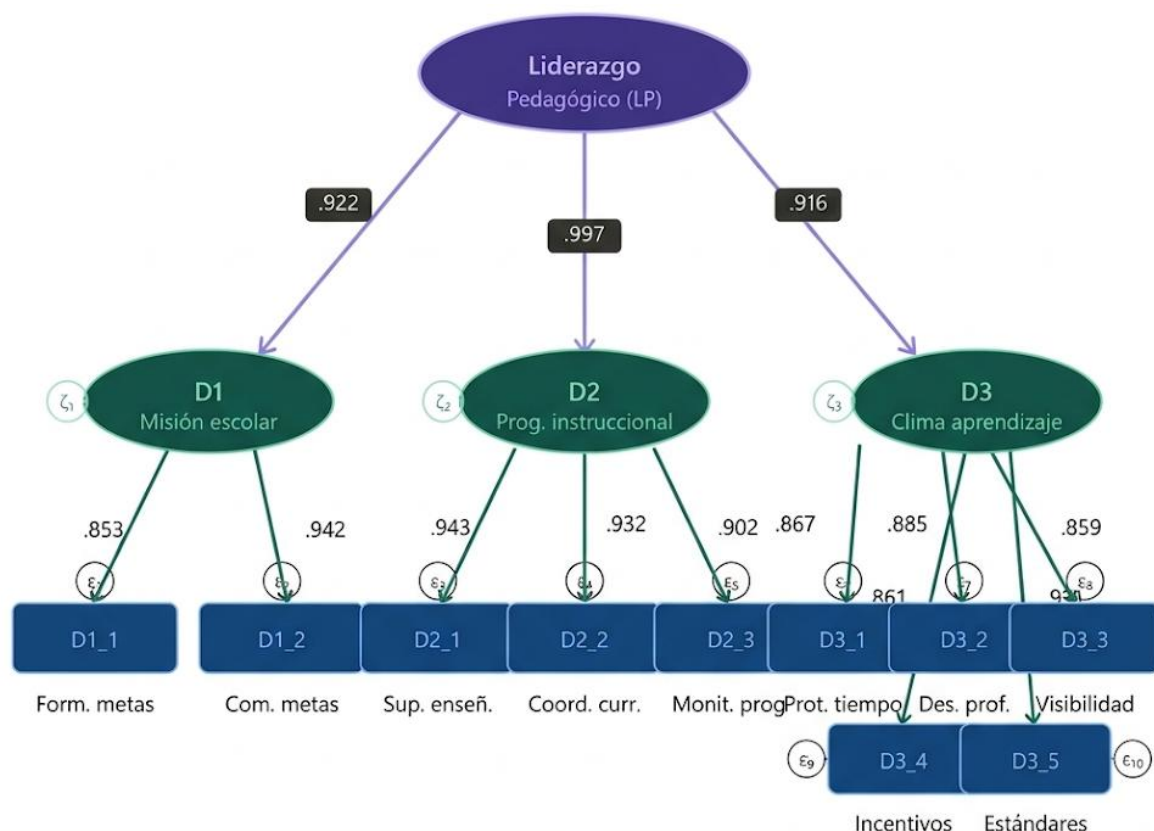
Nota. IVC = Índice de Validez de Contenido (Lawshe, 1975; Wilson et al., 2012). Umbral mínimo para siete jueces: $IVC \geq .80$. V de Aiken (1980, 1985): umbral $V \geq .80$ (Escrura, 1988). El 100 % de los ítems individuales superó este umbral. W de Kendall = .938 ($\chi^2 = 459.62$, $gl = 70$, $p < .001$), ρ inter-jueces = .952.

Los expertos señalaron ajustes menores en seis ítems (8.5 %): actualizar referencias a medios digitales (ítem 11), sustituir el término 'debilidades' por 'áreas de oportunidad' según la terminología NEM (ítems 19 y 21), revisar posible redundancia entre dos ítems de la dimensión D3 (ítems 42-43), incorporar recursos digitales explícitamente (ítem 47), y alinear la evaluación del desempeño con el enfoque formativo de la NEM (ítem 66). Ninguno de estos ajustes requirió eliminar ítems ni modificar la estructura dimensional.

Modelo jerárquico de segundo orden

La Figura 1 presenta el modelo AFC especificado. Un factor de segundo orden (LP) explica la varianza de los tres factores de primer orden (D1, D2, D3); cada factor de primer orden recibe como indicadores sus parcelas de ítems correspondientes.

Figura 1 Modelo Jerárquico de Segundo Orden del PIMRS Nota. LP = Liderazgo Pedagógico (factor de 2.º orden); D1 = Definición de la misión escolar; D2 = Gestión del programa instruccional; D3 = Clima de aprendizaje escolar. Las parcelas (D1_1 a D3_5) son los indicadores observados. Las cargas estandarizadas y errores de medición se presentan en la Tabla 5.



Índices de ajuste del modelo
$\chi^2(32) = 130.10$, $p < .001$
$\chi^2/gl = 4.07$ (criterio: < 5.0)
CFI = .922 TLI = .890
GFI = .900 AGFI = .859
RMSEA = .175 (N = 101, gl = 32)

Convenciones
Factor latente (ovalado)
Variable observada (rect.)
Carga factorial (λ_{std})
Término de error

Ajuste global del modelo AFC

La Tabla 4 presenta los índices de ajuste. El modelo logra ajuste aceptable en la mayoría de los índices: CFI = .922, GFI = .900 y NFI = .900 superan el umbral de .90; el cociente $\chi^2/g1 = 4.07$ queda por debajo del criterio conservador de 5.0. El TLI = .890 resulta limítrofe. El RMSEA = .175 supera el criterio de .08.

El RMSEA elevado merece una aclaración antes de interpretarse como falla del modelo. Kenny et al. (2015) documentaron que el RMSEA penaliza con particular severidad los modelos con pocos grados de libertad y muestras pequeñas. En este caso, los tres factores de primer orden correlacionan entre sí con $r = .844-.920$, lo que indica que el constructo LP es prácticamente unidimensional. Con esa estructura, el modelo de tres factores y el de segundo orden producen índices de ajuste idénticos ($\Delta\chi^2 = .00$; $\Delta CFI = .000$): no es un defecto del instrumento, sino la señal de que el liderazgo pedagógico, tal como lo perciben los docentes de la Zona 26, se manifiesta como un patrón conductual integrado y no como tres funciones disociadas.

Tabla 4

Índices de Ajuste del Modelo AFC de Segundo Orden del PIMRS (N = 101)

Índice	Obtenido	Óptimo	Aceptable	Evaluación
$\chi^2(32)$	130.10, $p < .001$	$p > .05$	-	Esperado con N = 101
$\chi^2/g1$	4.07	< 2.0	< 5.0	Aceptable
CFI	.922	> .95	> .90	Aceptable
TLI	.890	> .95	> .90	Limítrofe
GFI	.900	> .95	> .90	Aceptable
AGFI	.859	> .90	> .85	Aceptable
NFI	.900	> .95	> .90	Aceptable
RMSEA	.175	< .05	< .08	Por encima del criterio*

Nota. CFI = Índice de Ajuste Comparativo; TLI = Índice de Tucker-Lewis; GFI = Índice de Bondad de Ajuste; AGFI = GFI Ajustado; NFI = Índice de Ajuste Normado; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2016). * El RMSEA elevado se atribuye a la alta correlación inter-factorial ($r > .84$) y a la sensibilidad del índice al tamaño muestral con pocos grados de libertad (Kenny et al., 2015).

Cargas factoriales

Todas las cargas factoriales estandarizadas fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). La Tabla 5 las presenta junto con sus coeficientes de determinación. Las cargas de LP sobre los tres factores de primer orden fueron: $\lambda(LP \rightarrow D1) = .922$, $\lambda(LP \rightarrow D2) = .997$ y $\lambda(LP \rightarrow D3) = .916$, lo que significa que LP explica más del 83 % de la varianza en cada dimensión. A nivel de indicadores, el rango fue $\lambda = .853-.997$; ningún indicador quedó por debajo del umbral de $\lambda \geq .70$ recomendado por Hair et al. (2019). La carga más baja, $\lambda = .853$, corresponde a Formulación de metas escolares (D1_1). La más alta, $\lambda = .997$, corresponde a Gestión instruccional (D2).

Tabla 5*Cargas Factoriales del Modelo AFC de Segundo Orden del PIMRS (N = 101)*

Relación estructural	B	EE	λ	R²	p
Factor de 2.º orden: LP → Factores de 1.er orden					
LP → D1: Misión escolar	1.000	fijo	.922	.851	-
LP → D2: Gestión instruccional	1.483	.134	.997	.995	< .001***
LP → D3: Clima de aprendizaje	1.140	.123	.916	.839	< .001***
D1: Misión escolar → Indicadores					
D1 → D1_1: Formulación de metas	1.000	fijo	.853	.737	-
D1 → D1_2: Comunicación de metas	1.027	.078	.942	.898	< .001***
D2: Gestión instruccional → Indicadores					
D2 → D2_1: Supervisión de la enseñanza	1.000	fijo	.943	.899	-
D2 → D2_2: Coordinación curricular	.925	.048	.932	.879	< .001***
D2 → D2_3: Monitoreo del progreso	.972	.057	.902	.824	< .001***
D3: Clima de aprendizaje → Indicadores					
D3 → D3_1: Protección del tiempo instrucción.	1.000	fijo	.867	.761	-
D3 → D3_2: Desarrollo profesional docente	1.035	.081	.885	.792	< .001***
D3 → D3_3: Alta visibilidad del director	1.231	.102	.859	.747	< .001***
D3 → D3_4: Incentivos para docentes	1.260	.104	.861	.751	< .001***
D3 → D3_5: Estándares académicos altos	1.129	.081	.921	.859	< .001***

Nota. B = coeficiente no estandarizado; EE = error estándar; λ = carga factorial estandarizada; R² = varianza del indicador explicada por su factor; 'fijo' = parámetro restringido a 1.00 para identificación de la escala. *** p < .001. Cargas λ > .70 indican validez convergente adecuada (Hair et al., 2019).

Validez convergente, validez discriminante y confiabilidad

Los tres factores de primer orden muestran fiabilidad compuesta excelente (FC ≥ .898) y varianza media extraída muy alta (VME ≥ .780), muy por encima de los umbrales

mínimos de $FC \geq .70$ y $VME \geq .50$ (Fornell y Larcker, 1981). La Tabla 6 detalla los valores.

Tabla 6

Validez Convergente y Fiabilidad Compuesta por Factor de Primer Orden

Factor	FC (CR)	VME (AVE)	\sqrt{VME}	Evaluación
D1: Misión escolar	.898	.816	.903	Excelente
D2: Gestión instruccional	.951	.866	.930	Excelente
D3: Clima de aprendizaje	.947	.780	.883	Excelente

Nota. FC = Fiabilidad Compuesta (criterio: $> .70$); VME = Varianza Media Extraída (criterio: $> .50$); \sqrt{VME} = raíz cuadrada de la VME, utilizada en el criterio de Fornell-Larcker (1981) para evaluar validez discriminante.

La Tabla 7 presenta las correlaciones entre los tres factores de primer orden. Las correlaciones son extremadamente altas: $r(D1, D2) = .920$; $r(D1, D3) = .844$; $r(D2, D3) = .913$. Bajo el criterio estricto de Fornell-Larcker (1981), esto implica que en dos de los tres pares la correlación inter-factorial supera la raíz cuadrada de la VME del factor menor: la validez discriminante no se establece en sentido estricto.

Tabla 7

Correlaciones entre Factores de Primer Orden: Criterio de Fornell-Larcker

Factor	\sqrt{VME}	D1	D2
D1: Misión escolar	.903	.903	-
D2: Gestión instruccional	.930	.920	.930
D3: Clima de aprendizaje	.883	.844	.913

Nota. Valores en diagonal (negrita): \sqrt{VME} de cada factor. Valores fuera de diagonal: correlaciones inter-factoriales estimadas por el modelo. Para validez discriminante estricta los valores diagonales deben superar a los fuera de diagonal en la misma fila/columna.

El coeficiente alfa de Cronbach global fue $\alpha = .984$. En la prueba piloto previa ($N = 65$) el valor fue $\alpha = .958$. El 94.7 % de los ítems (54 de 57 evaluables) presentó correlaciones ítem-total corregidas $\geq .30$, lo que confirma homogeneidad adecuada según el criterio de Nunnally y Bernstein (1994). La Tabla 8 resume todos los indicadores de confiabilidad.

Tabla 8

Indicadores de Confiabilidad del PIMRS Adaptado

Indicador	N	Valor	Interpretación
α de Cronbach - muestra principal	101	.984	Consistencia interna excepcional
α de Cronbach - prueba piloto	65	.958	Consistencia interna excelente
Ítems con $r_{itc} \geq .30$	101	54/57 (94.7 %)	Homogeneidad adecuada de ítems

Nota. α = coeficiente alfa de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1994). r_{itc} = correlación ítem-total corregida. Los tres ítems por debajo del umbral de .30 no comprometen la consistencia global dada la magnitud de α .

Discusión

Los resultados del proceso de adaptación y validación del PIMRS en Durango son, en términos generales, sólidos. Pero hay dos hallazgos que merecen discusión más detenida porque no son solo métricas: dicen algo sobre la naturaleza del liderazgo pedagógico en este contexto.

La adaptación contextual funcionó

El coeficiente V global de .987, con el 100 % de los ítems superando el umbral de .80, indica que la recontextualización al marco de la NEM no diluyó el constructo original. Los expertos evaluaron con coherencia alta ($W = .938$) y sus observaciones fueron menores: ninguna requería eliminar ítems ni reestructurar dimensiones. Esto es consistente con Cruz-Morales y Cáceres-Mesa (2023), que encontraron en Colombia que las adaptaciones terminológicas al sistema local mejoran la comprensión de los ítems sin alterar su base teórica.

El contraste con Rafael y Orbegoso (2019) en Perú es ilustrativo. Su adaptación del PIMRS produjo cargas factoriales en el rango $\lambda = .71-.89$; la versión duranguense obtiene $\lambda = .853-.997$. La diferencia puede atribuirse al nivel de especificidad de la adaptación: en Durango se incorporaron referentes normativos concretos -CTE, PEMC, PA- en lugar de simplemente traducir los ítems. Cuando los docentes reconocen en los ítems sus propias prácticas cotidianas, responden con mayor coherencia interna y eso eleva las cargas.

El liderazgo pedagógico es un constructo unitario en este contexto

La ausencia de validez discriminante estricta entre D1, D2 y D3 -con correlaciones de $r = .844-.920$ - podría leerse como un problema del instrumento. No lo es. Robinson et al. (2009) ya argumentaron que el LP debe conceptualizarse como constructo de orden superior cuando se analiza en términos de percepción docente agregada, y el presente estudio confirma esa lectura en el contexto duranguense.

Lo que los datos describen es concreto: los directores de la Zona 26 que formulan y comunican metas claras también supervisan la enseñanza, coordinan el currículo, y crean un clima que protege el tiempo de trabajo y reconoce a los docentes. No son tres funciones ejercidas por separado. Son manifestaciones de un mismo perfil directivo. En términos psicométricos, la equivalencia estadística entre el modelo de tres factores correlacionados y el modelo de segundo orden ($\Delta\chi^2 = .00$; $\Delta CFI = .000$) confirma que la estructura jerárquica es más parsimoniosa y teóricamente más informativa.

El RMSEA elevado (.175) no cambia esta lectura. Como documentaron Kenny et al. (2015), este índice penaliza desproporcionadamente los modelos con pocos grados de libertad en muestras moderadas. Los índices incrementales -CFI = .922, GFI = .900- son

los que reflejan con más precisión el ajuste real del modelo a los datos en estas condiciones.

Qué aporta este instrumento

Para investigadores: el PIMRS adaptado en la versión documentada aquí es un instrumento con evidencias psicométricas evaluadas -no solo traducido- para el contexto de educación primaria bajo la NEM. Los parámetros de ajuste del AFC de segundo orden ofrecen un modelo de referencia para estudios comparados en otras zonas escolares del país.

Para supervisores y responsables de formación directiva: las diferencias de carga entre subdimensiones apuntan directamente hacia dónde conviene invertir los esfuerzos de desarrollo profesional. La Supervisión de la enseñanza es el núcleo del LP en esta zona ($\lambda = .943$). La Alta visibilidad del director ($\lambda = .859$) y los Incentivos para docentes ($\lambda = .861$) son las subdimensiones con cargas más bajas y, paradójicamente, las que presentan las medias descriptivas más bajas del instrumento. Ahí está el margen de mejora más concreto.

Limitaciones

Tres limitaciones merecen mención. La primera es el tamaño muestral: $N = 101$ es suficiente para el AFC con *item parceling* (Marsh et al., 1998), pero circunscribe las conclusiones a la Zona 26. Las cargas factoriales y los índices de ajuste no pueden extrapolarse directamente a otras zonas escolares sin una validación independiente. La segunda es el diseño transversal: no se evaluó la estabilidad temporal del instrumento. La tercera es la ausencia de un análisis de invarianza de medición por género, tipo de escuela o nivel de estudios, necesario para garantizar la comparabilidad de puntajes entre subgrupos.

Conclusiones

La adaptación contextual del PIMRS al marco de la NEM es viable y produce un instrumento con propiedades psicométricas evaluadas: validez de contenido excelente ($V = .987$; $W = .938$; 100 % de ítems $V \geq .80$), cargas factoriales sustanciales ($\lambda = .853-.997$), fiabilidad compuesta sobresaliente ($FC \geq .898$), varianza media extraída alta (VME $\geq .780$) y consistencia interna excepcional ($\alpha = .984$). La estructura de tres dimensiones propuesta por Hallinger y Murphy (1985) es empíricamente sostenible en la educación primaria duranguense, aunque las dimensiones operan de manera integrada más que disociada.

Para estudios posteriores se recomienda ampliar la validación a muestras representativas del conjunto del estado, incorporar análisis de invarianza de medición por tipo de escuela y perfil docente, evaluar la estabilidad temporal del instrumento, y realizar análisis de ítems individuales para identificar candidatos a reducción en futuras versiones del instrumento. Una versión reducida del PIMRS -con ítems de alta carga y menor redundancia- sería de utilidad práctica en contextos donde el tiempo de aplicación es un factor limitante.

Declaraciones del Manuscrito

Financiamiento. Los autores declaran que este estudio no recibió financiamiento externo. Se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Conflictos de interés. Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Consideraciones éticas. El estudio contó con consentimiento informado de todos los participantes. Los datos fueron tratados de forma anónima y confidencial.

Disponibilidad de datos. Los datos agregados están disponibles bajo solicitud razonada a los autores.

Contribuciones de autoría (CRediT). María Juana Álvarez-Ramírez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, redacción (borrador original). Heriberto Monárrez-Vásquez: conceptualización, supervisión, validación, redacción (revisión y edición).

Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Cruz-Morales, A., y Cáceres-Mesa, M. (2023). Validación del PIMRS en instituciones de educación básica colombianas: evidencias de validez de contenido y constructo. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 1–24.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología (PUCP)*, 6(1–2), 103–111.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>

- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., y Spielberger, C. D. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Kendall, M. G. (1948). *Rank correlation methods*. Charles Griffin.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., y McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., y Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., y Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181–220. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302_1
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Rafael, E., y Orbegoso, A. (2019). Adaptación del PIMRS al contexto peruano: evidencias de validez y confiabilidad. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 257–285. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.389>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2009). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Nueva Escuela Mexicana: Marco curricular*. SEP.

- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? CEPPE/Fundación Chile.
- Wilson, F. R., Pan, W., y Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197–210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>

“Un Proceso que Todavía no Termina”: Experiencias de Docentes y Directivos ante las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en Educación Básica de Durango, México

“A Process That Never Ends”: Teachers’ and Principals’ Experiences with Barriers to Learning and Participation in Basic Education in Durango, Mexico

Inés María del Carmen Aguilar Valtierra

SEED-IUNAES

ines_aguilar_de23@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

Este artículo reporta el componente fenomenológico-hermenéutico de un estudio mixto sobre la identificación y atención de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en educación preescolar y primaria del municipio de Durango, México. El objetivo fue explorar las concepciones, vivencias y significados que docentes, directivos y especialistas de educación básica atribuyen a las BAP en sus contextos escolares concretos. Se realizaron entrevistas a profundidad con siete participantes, con análisis mediante codificación abierta, comparación constante y codificación axial. Del proceso emergieron ocho categorías: concepciones de inclusión y diversidad; identificación y comprensión de BAP; transición del modelo de necesidades educativas especiales (NEE) al de BAP; prácticas inclusivas con recursos limitados; metodologías y ajustes curriculares; construcción de escuelas inclusivas; desarrollo profesional y autoeficacia; y factores contextuales de Durango. El hallazgo central es una paradoja pragmática: los participantes implementan prácticas inclusivas con mayor eficacia de lo que conceptualizan el marco teórico que las sustenta. El tránsito del modelo deficitario al modelo social es real pero desigual, y la sostenibilidad de las prácticas inclusivas descansa en el compromiso individual más que en estructuras institucionales. Los resultados tienen implicaciones directas para la formación docente continua, el diseño de políticas de acompañamiento escolar y la operacionalización del enfoque BAP en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, fenomenología hermenéutica, docentes, educación básica, Durango, Nueva Escuela Mexicana

Abstract

This article reports the phenomenological-hermeneutic component of a mixed-methods study on the identification and management of Barriers to Learning and Participation (BAP) in preschool and primary education in Durango, Mexico. The aim was to explore the conceptions, lived experiences, and meanings that classroom teachers, school principals, and special education specialists attribute to BAP in their specific school contexts. In-depth interviews were conducted with seven participants; data were analyzed through open coding, constant comparison, and axial coding. Eight categories emerged: conceptions of inclusion and diversity; identification and understanding of BAP; transition from the Special Educational Needs (SEN) model to the BAP framework; inclusive practices under resource constraints; methodological adaptations and curricular adjustments; construction of inclusive schools; professional development and self-efficacy; and contextual factors specific to Durango. The central finding is a pragmatic paradox: participants implement inclusive practices more effectively than they can articulate the theoretical framework supporting them. The shift from a deficit model to a social model of disability is real but uneven, and the sustainability of inclusive practices rests on individual commitment rather than institutional structures. These findings have direct implications for continuing teacher education, school support policies, and the operationalization of the BAP approach within Mexico's New School framework.

Keywords: barriers to learning and participation, inclusive education, hermeneutic phenomenology, teachers, basic education, Durango, New Mexican School

Introducción

Cuando en 1994 la Declaración de Salamanca afirmó que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, no solo formuló un principio ético. También planteó un problema metodológico sin resolver: ¿cómo identifican y atienden los docentes reales, en escuelas reales, las barreras que limitan la participación de sus estudiantes? Tres décadas después, esa pregunta sigue abierta, sobre todo en sistemas educativos donde los cambios normativos preceden a las transformaciones culturales.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) constituyó el núcleo del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2002), quienes lo definieron como las dificultades que experimenta cualquier alumno originadas en la interacción entre el estudiante y sus contextos -no en el estudiante mismo. Esta definición desplazó la atención desde el déficit individual hacia las condiciones escolares, curriculares y actitudinales que generan exclusión. En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM; SEP, 2019) adoptó formalmente este enfoque, requiriendo que docentes y directivos de educación básica identifiquen y atiendan las BAP como responsabilidad cotidiana.

El problema es que la brecha entre el mandato normativo y la experiencia vivida de los docentes no se cierra solo con reformas curriculares. Blanco (2002) señaló que la inclusión no tiene fin porque siempre pueden surgir nuevas barreras; pero advirtió que ese proceso requiere condiciones de formación, recursos y cultura institucional que no siempre existen. En Durango, como en gran parte del sistema educativo mexicano, los docentes abordan las BAP con herramientas conceptuales insuficientes, en escuelas con recursos escasos, ante estructuras normativas que frecuentemente les exigen inclusión mientras les imponen estandarización.

La investigación sobre BAP en el contexto mexicano ha privilegiado los enfoques cuantitativos y los análisis de política (Covarrubias, 2019; García y Romero, 2019). Lo que se sabe poco es qué significa para un docente de primaria en Durango enfrentarse cada día a un aula donde conviven estudiantes con condiciones físicas, cognitivas, emocionales y socioeconómicas radicalmente distintas. Qué piensa cuando no tiene material. Cómo negocia entre los lineamientos que le piden adaptar su evaluación y los exámenes estandarizados que le llegan del nivel central. Qué siente cuando logra que un niño en silla de ruedas participe en un proyecto escolar.

Este artículo responde a ese vacío. Reporta el componente fenomenológico-hermenéutico de una investigación de método mixto con diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS; Creswell y Plano Clark, 2011), cuyo primer componente consistió en la exploración cualitativa de las vivencias de docentes, directivos y especialistas ante las BAP. El objetivo fue generar comprensiones situadas -ancladas en las particularidades del contexto duranguense- que sirvieran, además, como base para el desarrollo del instrumento cuantitativo de la segunda fase.

Referentes Conceptuales

El análisis se ancla en cuatro tradiciones teóricas. La primera es el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1990), que identifica las barreras en los entornos sociales e institucionales, no en los individuos. La segunda es la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), cuya zona de desarrollo próximo (ZDP) describe la brecha entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que logra con apoyo; en este estudio la ZDP se entiende también en clave colectiva, como el espacio formativo en el que se encuentra el profesorado duranguense. La tercera es el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1991), que articula los múltiples sistemas -familia, escuela, comunidad, políticas- que configuran las condiciones de aprendizaje. La cuarta es la teoría de la autoeficacia docente de Bandura (1997), que explica cómo las creencias de los docentes sobre su propia competencia moldean sus prácticas ante la diversidad.

La noción de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA; Rose y Meyer, 2002) opera como referente normativo del análisis de las prácticas pedagógicas relatadas por los participantes. El concepto de capital cultural de Bourdieu (2001) informa la lectura de los obstáculos familiares para la participación. Las injusticias institucionales descritas

por Fraser (1997) permiten interpretar las tensiones entre políticas declaradas y prácticas requeridas.

Método

La investigación adoptó la fenomenología hermenéutica como enfoque del componente cualitativo, combinando la fenomenología descriptiva de Husserl (1970) - que exige volver a las cosas mismas mediante la suspensión de supuestos previos- con la fenomenología hermenéutica de Gadamer (2004), que incorpora la interpretación como dimensión inevitable de toda comprensión humana. En términos operativos se siguió el método fenomenológico descriptivo de Moustakas (1994) y los procedimientos de análisis temático de Strauss y Corbin (1990) y de Glaser y Strauss (1967).

Este enfoque es apropiado para el objeto de estudio: las BAP no son simplemente variables medibles, sino experiencias cargadas de significado que los docentes construyen a lo largo de sus trayectorias profesionales. Comprender ese proceso requiere escuchar las historias de los participantes en sus propios términos, lo que Geertz (1987) llamó descripción densa: no solo registrar lo que dicen sino interpretar las múltiples capas de significado que subyacen a sus palabras.

Participantes

Se seleccionaron siete participantes mediante muestreo intencional por criterios de variación máxima (Lincoln y Guba, 1985), buscando capturar la diversidad de roles, niveles educativos y tipos de escuela presentes en la zona de estudio. Los criterios de inclusión fueron: ejercer funciones docentes, directivas o de apoyo en escuelas de educación preescolar o primaria del municipio de Durango; contar con experiencia mínima de tres años en el sistema de educación básica; y manifestar disposición voluntaria a participar. La Tabla 1 describe el perfil de los participantes.

Tabla 1

Perfil de los Participantes en el Componente Cualitativo

Código	Función	Nivel educativo	Años de servicio	Tipo de escuela
E1	Docente frente a grupo	Primaria	16–20	Federal general
E2	Director escolar	Primaria	11–15	Federal general
E3	Docente frente a grupo	Primaria	21–25	Federal general
E4	Especialista en educación especial (USAER)	Primaria	11–15	Federal general
E5	Director escolar	Primaria	16–20	Indígena
E6	Supervisora escolar	Primaria	> 25	Federal general

Código	Función	Nivel educativo	Años de servicio	Tipo de escuela
E7	Especialista en educación especial (CAM)	Preescolar y primaria	> 25	Federal general

Nota. E = Entrevistado/a. USAER = Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. CAM = Centro de Atención Múltiple. Los años de servicio se presentan en rangos para preservar el anonimato de los participantes.

Técnica de recolección

Se realizaron entrevistas a profundidad individuales. Seidman (2006) describe este instrumento como el método óptimo para comprender cómo los participantes construyen significados sobre su experiencia. Las entrevistas fueron semiestructuradas, con una guía temática organizada en torno a cuatro dimensiones: (a) concepciones sobre la diversidad estudiantil y las BAP; (b) experiencias concretas de identificación y atención de barreras; (c) condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan la inclusión; y (d) trayectorias de desarrollo profesional. Cada entrevista duró entre 60 y 90 minutos y fue audio-grabada con consentimiento informado. Se garantizó confidencialidad mediante el uso de códigos en lugar de nombres.

Análisis de datos

El análisis siguió cuatro operaciones secuenciales. La primera fue la transcripción literal, incluyendo elementos paralingüísticos (pausas, énfasis, vacilaciones) que Strauss y Corbin (1990) consideran informativos del significado. La segunda fue la codificación abierta: identificación de conceptos emergentes en los datos sin forzarlos a categorías predefinidas (Glaser y Strauss, 1967). La tercera fue la comparación constante entre fragmentos para identificar propiedades y dimensiones de cada categoría. La cuarta fue la codificación axial, que relacionó categorías con sus subcategorías especificando condiciones, estrategias y consecuencias (Strauss y Corbin, 1990).

La credibilidad del análisis se sustentó en tres estrategias (Lincoln y Guba, 1985): triangulación de informantes -con distintos roles y niveles de experiencia-, revisión por los participantes de la interpretación preliminar de sus testimonios, y auditoría del proceso por el director de la tesis. La transferibilidad se garantizó mediante descripciones densas del contexto que permiten al lector juzgar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos.

Resultados

Del análisis emergieron ocho categorías con sus subcategorías y códigos diferenciados por rol. La Tabla 2 presenta la estructura completa.

Tabla 2

Categorías y Subcategorías Subyacentes de las Entrevistas en Profundidad

Categoría	Subcategoría	Códigos docente frente a grupo	Códigos director escolar / especialista
1. Concepciones de inclusión y diversidad			

Categoría	Subcategoría	Códigos docente frente a grupo	Códigos director escolar / especialista
	1.1 Paradigma de discapacidad	Experiencia directa con estudiantes diversos	Gestión de políticas inclusivas
	1.2 Definición de BAP	Barreras pedagógicas del aula	Barreras organizacionales y sistémicas
	1.3 Valoración de la diversidad	Estrategias de aula diferenciadas	Cultura organizacional inclusiva
2. Identificación y comprensión de BAP			
	2.1 Tipos de barreras	BAP en procesos de enseñanza-aprendizaje	BAP en gestión y organización escolar
	2.2 Fuentes de BAP	Metodología, recursos, tiempo	Políticas, infraestructura, personal
	2.3 Proceso de identificación	Observación directa en aula	Coordinación con especialistas
3. Transición de modelos educativos: de la segregación a la inclusión			
	3.1 Responsabilidad compartida	Autonomía pedagógica vs. colaboración	Coordinación de servicios educativos
	3.2 Evolución histórica	Cambios en práctica docente	Implementación de políticas
	3.3 Resistencias al cambio	Adaptación metodológica	Gestión del cambio organizacional
4. Prácticas inclusivas con recursos limitados			
	4.1 Estrategias creativas	Materiales del entorno, colaboración	Optimización de recursos existentes
	4.2 Redes de apoyo	Grupos de trabajo, intercambio	Alianzas institucionales
	4.3 Aprovechamiento contextual	Conocimientos comunitarios	Vinculación escuela-comunidad
5. Metodologías y ajustes curriculares			
	5.1 Adaptaciones curriculares	Planificación diferenciada	Políticas de adaptación
	5.2 Estrategias pedagógicas	Técnicas de aula diversificadas	Lineamientos metodológicos
	5.3 Evaluación	Instrumentos	Criterios de evaluación

Categoría	Subcategoría	Códigos docente frente a grupo	Códigos director escolar / especialista
	inclusiva	diferenciados	
6. Construcción de escuelas inclusivas			
	6.1 Culturas inclusivas	Ambiente de aula inclusivo	Cultura organizacional
	6.2 Políticas inclusivas	Acuerdos de aula	Reglamentos y lineamientos
	6.3 Prácticas inclusivas	Estrategias de enseñanza	Coordinación de servicios
7. Desarrollo profesional y autoeficacia			
	7.1 Formación continua	Capacitación pedagógica	Liderazgo y gestión
	7.2 Confianza profesional	Autoeficacia en inclusión	Liderazgo transformacional
	7.3 Colaboración profesional	Intercambio de experiencias	Coordinación de equipos
8. Factores contextuales de Durango			
	8.1 Desafíos geográficos	Escuelas multigrado y zonas alejadas	Gestión de recursos dispersos
	8.2 Diversidad sociocultural	Diversidad lingüística y etnocultural	Políticas de equidad
	8.3 Recursos y limitaciones	Materiales y tecnología	Presupuesto y asignaciones

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del análisis fenomenológico. La estructura sigue el proceso de codificación axial de Strauss y Corbin (1990).

Categoría 1: Concepciones de inclusión y diversidad

El cambio más visible en los testimonios es conceptual, pero no está consolidado. La mayoría de los participantes describe una transición en curso desde una mirada que localizaba el problema en el niño hacia otra que lo sitúa en los entornos. E6 la articula con precisión: *“Antes pensábamos que las necesidades educativas especiales eran problemas que tenían los niños cuando llegaban a escuelas normales. Ahora entiendo que los niños enfrentan obstáculos para aprender, pero el problema no está en el niño, sino en las barreras que encuentra”*. E2 añade una dimensión que resulta incómoda pero honesta: *“entre más leo sobre las barreras, más me doy cuenta de que yo, como institución, como escuela, soy quien crea esas barreras”*.

Esa reflexión autocrítica no es universal. E5 distingue con claridad la diferencia entre BAP y características individuales: *“Una barrera sería, por ejemplo, que no tenga el lápiz porque su mamá no le quiere dar lápiz o porque yo le quite el lápiz. Las dos afectan al niño,*

pero las barreras nosotros se las ponemos al niño, no son parte de él". E3, con mayor recorrido académico, reformula la cuestión en clave más amplia: "Más que hablar de barreras, deberíamos pensar que cada alumno, tenga o no dificultades, tiene su propia forma de aprender, sus ritmos y sus tiempos".

La valoración de la diversidad muestra sus propias tensiones. E6 señala que "la diversidad hace que nuestro trabajo no sea aburrido" y describe cómo compensar carencias de unos estudiantes con las fortalezas de otros. E1 va más lejos en términos afectivos: "Nosotros los maestros no solo enseñamos, sino también aprendemos de los niños, no precisamente contenidos, sino actitudes. Nos enseñan a ser más humanos". Pero E5 introduce el límite práctico que muchos no dicen en voz alta: "Para mí es un tema demasiado complicado e interesante a la vez, porque se basa en integrar a alguien al salón, a la escuela, y muchos nos quedamos hasta ahí".

Categoría 2: Identificación y comprensión de BAP

Los participantes coinciden en que las barreras tienen naturaleza múltiple -física, actitudinal, pedagógica, normativa, sociofamiliar-, pero difieren en la profundidad con que las clasifican y en los procedimientos que usan para identificarlas. E6 emplea una taxonomía explícita de barreras estructurales, normativas, actitudinales y didácticas. E7 identifica barreras sensoriales y emocionales, como los "ruidos fuertes que causan molestia" o las "dificultades para comunicarse". E1 opera con enfoques más intuitivos pero sistemáticos: evaluación diagnóstica al inicio del ciclo, perfil de grupo, observación continua, entrevistas a padres.

E4 señala lo que resulta técnicamente más difícil: las barreras actitudinales. Son las que el propio personal docente levanta sin reconocerlo. Su testimonio es directo: "Es difícil enfrentar al personal regular porque yo puedo identificar la barrera, pero ellos no la identifican o no la quieren aceptar". Esta observación remite a uno de los problemas centrales del enfoque BAP: la identificación requiere disposición reflexiva que no puede ser decretada por ninguna política.

En cuanto a la identificación formal, E6 describe el uso de formularios en reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), pero reconoce que "solamente lo hemos identificado", sin seguimiento sistemático. El instrumento existe; el proceso no se cierra. Esta brecha entre disponibilidad de herramientas y uso efectivo caracteriza la situación de muchas escuelas de la zona.

Categoría 3: Transición de modelos educativos

La narrativa sobre el tránsito del modelo de NEE al de BAP está presente en todos los participantes, pero con distintos niveles de apropiación. E7 lo describe desde la trayectoria histórica personal: "Al principio me tocó trabajar por áreas y hablábamos de dificultades y centrábamos esas dificultades en el niño. Ahora buscamos la barrera en el contexto donde se desarrolla". E6 lo narra desde la dimensión institucional: pasó de escuelas integradoras a inclusivas sin que mediara ninguna capacitación formal. "Nadie vino a

decirnos esta escuela va a ser integradora", simplemente cambió el papel y se esperó que la práctica cambiara sola.

La responsabilidad compartida es el aspecto más conflictivo de la transición. E5 describe el desconcierto mutuo entre docentes regulares y especialistas: *"A veces pedimos cosas que no debemos de pedir y a veces no nos dan cosas que nos deben de dar"*. Esa confusión de roles no es accidental; refleja que el modelo de corresponsabilidad no fue acompañado de una redefinición clara de funciones.

Las resistencias son explícitas en los testimonios de E5 y E6. El primero identifica docentes que *"tienen la costumbre de echarle la culpa al exterior: es que el niño no puede por esto, es que la mamá"*. La segunda narra su primer año como directora, cuando encontró a un colega que decía abiertamente que ciertos estudiantes *"deben estar en una escuela especial"*. La transición de modelo no elimina las resistencias; las obliga a negociarse en el espacio institucional.

Categoría 4: Prácticas inclusivas con recursos limitados

Esta categoría es, paradójicamente, una de las más ricas del análisis. Ante la escasez, los participantes han desarrollado un repertorio sofisticado de respuestas adaptativas. E4 sintetiza la filosofía subyacente: *"Lo principal es la disposición; aunque no se cuente con recursos materiales, le va a buscar uno el modo"*.

E1 describe con detalle cómo organizó la atención de un estudiante en silla de ruedas con lesión cerebral: parejas de atención entre compañeros, eliminación de un escalón en la entrada del salón tras gestionar con la dirección, planificación de actividades accesibles desde el inicio. Al cerrar el ciclo, la valoración fue *"gratificante, porque esto va más allá de lo profesional; te genera un sentimiento de satisfacción"*. E5 narra el caso de un proyecto de juegos tradicionales diseñado para reducir la violencia en los recreos, donde descubrió a mitad de la actividad que una niña con sobrepeso no participaba porque no podía brincar. Su reflexión posterior fue autocrítica: *"no fue así como que desde la planeación decir hemos pensado en esta niña"*, y ese momento se convirtió en un aprendizaje que cambió su forma de planificar.

Las redes de apoyo horizontal emergen como mecanismo compensatorio clave. E3 describe grupos de intercambio de materiales y planeaciones entre colegas: *"El compartir material con mis compañeros ha sido de gran apoyo"*. E6 es categórica sobre la relación con los especialistas de USAER: *"Los maestros de apoyo son aliados, el equipo especializado es pieza fundamental en una escuela"*. Pero E2 introduce el límite de esa autogestión: los recursos para mejoras físicas -rampas, sillas, materiales adaptados- se consiguen a través de kermeses, rifas y, a veces, aportes voluntarios de los propios docentes. Esa fragilidad estructural tiene nombre: heroísmo que no puede escalar a política.

Categoría 5: Metodologías y ajustes curriculares

Los ajustes curriculares tienen en los testimonios un arco claro de evolución: de intervenciones individuales reactivas hacia planificación anticipatoria para todos. E4

describe ese recorrido: *“Conforme fue avanzando, ya se puede dar esa libertad de que los maestros ellos solos las hagan, las registren y se puede ver que realmente las aplican, porque ya ellos mismos las planearon”*. E1 detalla la operación concreta: un apartado específico en la planeación semanal para documentar los ajustes por estudiante, de modo que sean visibles y seguibles.

La evaluación inclusiva es el punto de mayor tensión. E1 articula la lógica que guía su práctica: *“Él logró afianzar cuatro o cinco contenidos que le son muy significativos; para mí es tanto como el que logró 25 o 30, claro que de acuerdo con sus posibilidades”*. Esa lógica choca frontalmente con los exámenes que llegan del nivel central. E2 lo describe sin eufemismos: *“El mismo examen sigue siendo una barrera. El niño no puede concentrarse, no puede hacer el examen, tendría que ser asistido; pero la autoridad me dice: aplícalo. Es frustrante que lo que nos piden desde la legislación hasta la realidad sea un camino largo y choca”*.

E5 ofrece una distinción conceptual que sintetiza la frontera entre ajuste y atención del imprevisto: en una excursión escolar no se consideró en la planeación a un estudiante con necesidades específicas, y la respuesta fue pedirle que se quedara quieto. Reflexionando después: *“A veces los ajustes que hacemos no son ajustes porque son como a resolver. Hubiera sido ajuste si lo hubiera pensado”*. Esa distinción define exactamente la diferencia entre práctica reactiva y DUA.

Categoría 6: Construcción de escuelas inclusivas

Las dimensiones del Índice de Inclusión de Booth et al. (2000) -culturas, políticas, prácticas- se hacen visibles con perfiles propios en los testimonios. En culturas, E6 articula la filosofía de acogida incondicional: *“Escuela inclusiva es recibir a la población sin cuestionarle si el niño tiene alguna necesidad”*. E1 traduce eso al aula: *“Es importante que el niño reconozca que sus participaciones cuentan, aunque no sean acordes al tema que estamos tratando”*.

En políticas, los testimonios documentan una brecha persistente entre el texto normativo y su implementación. E7 señala la raíz del problema: *“Lo relacionado a la inclusión siempre se nos deja a educación especial; eso es lo que ha sido una barrera para que la escuela sea inclusiva, porque los maestros regulares no sienten el compromiso”*. E2 describe una experiencia que se repite: se aplica un instrumento de identificación, pero *“hacer algo establecido en función a lo que hayamos detectado, en realidad no”*. La normativa llega pero no sedimenta en práctica institucional.

En prácticas, E4 es realista y su diagnóstico es valioso precisamente porque proviene de una especialista con años de experiencia: *“Todavía no podemos hablar de una escuela inclusiva en su totalidad. Estamos en el proceso, vamos avanzando, en algunos centros se dan pasos más grandes que en otros”*. Esa heterogeneidad interescolar es el dato más importante de esta categoría: la inclusión no es un estado al que se llega uniformemente, sino un proceso con distintos ritmos que dependen de variables de liderazgo, clima institucional y contexto.

Categoría 7: Desarrollo profesional y autoeficacia

E5 describe su trayectoria de autoeficacia con una imagen que sorprende por su lucidez: *“ha sido de más a menos”*. Cuando no sabía sobre BAP, sentía que todo funcionaba bien porque sus rampas y baños accesibles le parecían suficientes. Al aprender más sobre la dimensión actitudinal, curricular y metodológica de las barreras, reconoció cuánto faltaba. Ese descenso inicial de la autoeficacia no es fracaso; es lo que Freire denominó concientización, el momento en que el reconocimiento de la complejidad real precede a la transformación genuina.

La formación continua aparece como necesidad urgente y, al mismo tiempo, como responsabilidad que el sistema no siempre asume. E1 expresa una frustración concreta: *“Nos llega un niño sordomudo y decimos ¿y ahora qué hago? Nunca nos han dado un curso de lenguaje de señas”*. E3 describe la ruta que muchos docentes terminan eligiendo: autoprepararme, invertir parte del sueldo en material, buscar por cuenta propia. La colaboración entre pares opera como sustituto imperfecto de la formación institucional: *“El compartir material con mis compañeros ha sido de gran apoyo”*. E2 sintetiza la ambivalencia del momento: el profesorado navega *“a la deriva, pero con la esperanza de llegar a un puerto”*.

Categoría 8: Factores contextuales de Durango

El contexto duranguense impone condiciones propias. E6 señala la dispersión geográfica como fuente de inequidad estructural: *“Hay escuelas que no tienen maestros de apoyo, sobre todo las alejadas”*. Las escuelas multigrado enfrentan desafíos de atención simultánea que las metodologías estándar no contemplan. E7 identifica una paradoja en la dimensión cultural: *“Durango es un lugar pequeño, no hay mucha apertura, hay grupos relegados”*, pero al mismo tiempo en comunidades rurales existe *“mayor cohesión social y aceptación natural de la diversidad”*. La generalización sobre el contexto duranguense es imposible: coexisten escuelas urbanas donde el individualismo compite con la inclusión y comunidades indígenas donde la diversidad es norma vivida.

E3 introduce la dimensión que con mayor frecuencia queda fuera de los análisis educativos: *“Hay situaciones que se tienen que resolver en cuestión económica, de salud, vivienda, para que al momento de tener cubiertas las necesidades básicas, podamos empezar a ver las necesidades educativas”*. Esa articulación entre inclusión educativa y condiciones socioeconómicas no es retórica: los mismos participantes describen estudiantes que van a trabajar con los padres para poder comer, o que simplemente no llegan. Las BAP más difíciles de eliminar desde la escuela son las que se generan fuera de ella.

Discusión

La paradoja pragmática

El hallazgo transversal más significativo de este estudio es que los participantes hacen más de lo que saben. Implementan estrategias que responden a los principios del DUA (Rose y Meyer, 2002) sin haber estudiado el marco conceptual. Organizan parejas

de atención, gradúan la complejidad de las tareas, adaptan la evaluación al ritmo individual, construyen redes colaborativas. Todo eso antes de saber cómo se llama.

Vygotsky (1978) observó que en los niños el aprendizaje precede al desarrollo. Algo análogo ocurre aquí con los docentes: las prácticas se desarrollan antes que su conceptualización. Eso no es fallo; es como funciona el conocimiento práctico. El problema surge cuando esas prácticas siguen siendo individuales, invisibles institucionalmente y dependientes del compromiso personal de cada docente. Sin sistematización, el capital pedagógico acumulado no se transfiere, no escala y no resiste la rotación de personal.

El tránsito del modelo deficitario al modelo social

Los testimonios confirman que el tránsito del modelo de NEE al de BAP está en marcha, pero de manera desigual. Oliver (1990) advirtió que la transición al modelo social de la discapacidad no es automática porque exige abandonar concepciones profundamente arraigadas sobre la normalidad y el déficit. Los datos muestran exactamente eso: algunos participantes han interiorizado el cambio con sofisticación -clasifican las barreras, las ubican en el contexto, cuestionan sus propias prácticas-, mientras otros siguen oscilando entre atribuir las dificultades al estudiante o al entorno dependiendo del caso.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1991) ofrece una lente útil para interpretar esta variabilidad. Los cambios conceptuales en los docentes no ocurren en el vacío: son modulados por el mesosistema escolar (cultura institucional, liderazgo directivo, relación con USAER), el exosistema (políticas del nivel central, condiciones del sistema educativo estatal) y el macrosistema (valores culturales sobre la diversidad en la región de Durango). Que dos docentes del mismo municipio tengan concepciones tan diferentes sobre las BAP no es inconsistencia del estudio; es el resultado esperado de sistemas ecológicos distintos.

Autoeficacia y la paradoja de la concientización

La trayectoria de E5 -autoeficacia que desciende al aumentar el conocimiento- es coherente con Bandura (1997), quien documentó que la exposición a información sobre la complejidad de una tarea puede generar incertidumbre inicial antes de consolidar competencias. Pero también conecta con la pedagogía crítica: Freire identificó la concientización como el momento en que el reconocimiento de la realidad -incluyendo el propio rol en la reproducción del problema- precede a la acción transformadora. El malestar de E5 no es parálisis; es el paso previo a una práctica más reflexiva.

La brecha formativa que aparece transversalmente -docentes que nunca recibieron un curso de lengua de señas, que improvisan adaptaciones para estudiantes con condiciones que no conocen- no es problema de motivación. Es un problema de política de formación continua. El compromiso individual está presente; la arquitectura institucional que lo sostiene, no.

Injusticias institucionales: cuando la inclusión y la estandarización colisionan

La tensión más aguda que emerge del análisis es la que Fraser (1997) llamó injusticia institucional: el sistema demanda inclusión en el discurso normativo mientras mantiene estructuras evaluativas que la contradicen en la práctica. Los exámenes uniformes que el nivel central envía a escuelas donde hay estudiantes con condiciones diversas no son un descuido; son el reflejo de dos lógicas institucionales incompatibles que conviven sin resolverse. El resultado es lo que E2 describe con precisión: *“lo que nos piden desde la legislación hasta la realidad es un camino largo y choca”*.

Bourdieu (2001) añadiría otra capa: las dificultades para involucrar a familias en contextos de vulnerabilidad no son falta de interés parental, sino escasez de capital cultural y social que la institución escolar no compensa. Un docente que espera el mismo nivel de involucramiento de una familia que “vive al día” y de una familia con recursos materiales y cognitivos estables está confundiendo equidad con igualdad.

Comunidades de práctica emergentes pero frágiles

Las redes de intercambio descritas por los participantes tienen la estructura de lo que Glaser y Strauss (1967) llamarían categorías en vivo: emergen de la necesidad concreta, no de un plan institucional. Su fortaleza es la horizontalidad y el anclaje en problemas reales; su debilidad es la dependencia de iniciativas individuales que no cuentan con tiempo ni espacio institucional garantizado. Una política de formación continua basada en comunidades de práctica formales -con tiempo protegido, reconocimiento institucional y articulación entre niveles educativos- transformaría esas redes informales en infraestructura pedagógica.

Limitaciones

Tres limitaciones merecen mención. La muestra de siete participantes, si bien diversa en roles y experiencia, es de una zona escolar del municipio de Durango. Los patrones encontrados no pueden extrapolarse automáticamente a otras zonas del estado ni a otros contextos. Segunda: la entrevista como técnica privilegia la reflexión consciente y articulada; lo que los docentes dicen que hacen y lo que hacen en el aula no siempre coincide (Creswell y Poth, 2018). Sería necesaria observación etnográfica sistemática para complementar los hallazgos. Tercera: el hecho de que el componente cualitativo operara como primer momento de un diseño DEXPLOS (Creswell y Plano Clark, 2011) impuso cierta orientación instrumental -las categorías emergentes se usaron después para construir el cuestionario cuantitativo- que pudo haber moderado la exploración hacia dimensiones con traducción a ítems.

Conclusiones

El análisis fenomenológico-hermenéutico revela un profesorado que ha comenzado a mover sus concepciones sobre las BAP desde el modelo deficitario hacia el modelo social, pero que no ha completado ese tránsito de manera uniforme ni cuenta con las condiciones estructurales para sostenerlo. Las ocho categorías emergentes configuran un mapa coherente de ese proceso: los docentes identifican barreras con

creciente sofisticación, desarrollan estrategias creativas ante la escasez de recursos, adaptan sus metodologías y ajustan su evaluación, y construyen redes de apoyo horizontal que compensan parcialmente las carencias del sistema.

La paradoja pragmática -hacer más de lo que se sabe nombrar- es al mismo tiempo la mayor fortaleza y el mayor riesgo del momento actual. Fortaleza porque los docentes ya tienen capital pedagógico construido desde la experiencia; riesgo porque ese capital sigue siendo invisible, individual y no transferible sin espacios institucionales que lo sistematicen.

Las implicaciones son directas. Para la formación docente continua: el problema no es ausencia de compromiso sino ausencia de formación específica en condiciones concretas. Un curso de lengua de señas, una jornada de trabajo sobre ajustes curriculares documentados, un espacio mensual de intercambio entre docentes regulares y especialistas de USAER producirían más cambio que cualquier reforma normativa que no vaya acompañada de estas condiciones. Para el diseño de política: la inclusión no puede seguir siendo una tarea que se delega a educación especial. Mientras los maestros regulares perciban que la responsabilidad de la inclusión es de los especialistas, el modelo de corresponsabilidad seguirá siendo aspiracional. Para la investigación futura: este estudio construyó las categorías desde las que se elaboró el instrumento cuantitativo de la segunda fase; el paso siguiente es validar las categorías en muestras más amplias y desarrollar observación etnográfica que permita comparar lo que los docentes dicen con lo que hacen.

Como sintetizó E4: *“Todavía no podemos hablar de una escuela inclusiva en su totalidad. Estamos en el proceso”*. Esa honestidad es, por sí misma, un avance.

Declaraciones del manuscrito

Financiamiento. Este trabajo no recibió financiamiento externo. Se desarrolló en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES), Durango, México.

Conflictos de interés. Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Consideraciones éticas. Todos los participantes firmaron consentimiento informado. Los datos se presentan bajo códigos que garantizan el anonimato. El protocolo fue aprobado por el comité académico del IUNAES.

Disponibilidad de datos. Las transcripciones no se comparten públicamente por razones de confidencialidad. Los fragmentos citados en el artículo constituyen la evidencia primaria accesible para revisión.

Contribuciones de autoría (CRediT). INÉS María del Carmen Aguilar-Valtíerrez: conceptualización, recolección de datos, análisis formal, investigación, redacción (borrador original). Heriberto Monárrez-Vásquez: conceptualización, supervisión, validación, redacción (revisión y edición).

Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Blanco, R. (2002). *Inclusión y diversidad: retos y perspectivas*. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 15–31). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P., Inchausti, A. G., y Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Desclée de Brouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En *Desarrollo profesional docente* (pp. 135–137). DGEPE.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.a ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the postsocialist condition*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.; J. Weinsheimer y D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Obra original publicada en 1960)
- García Cedillo, I., y Romero Contreras, S. (2019). *Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123–138.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trad.). Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1936)
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Oliver, M. (1990). *The social construction of the disability problem*. En *The politics of disablement* (pp. 78–94). Macmillan.
- Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana. SEP.
- Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (3rd ed.). Teachers College Press.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. SAGE Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

De la Vulnerabilidad a la Pertenencia: Análisis Fenomenológico Interpretativo de la Experiencia Viva de Madres en el CCAPI de Vicente Guerrero, Durango

From Vulnerability to Belonging: A Detailed Interpretative Phenomenological Analysis of Mothers' Lived Experience in the CCAPI of Vicente Guerrero, Durango

Sofía Larissa Hernández Aceval

IUNAES

sofia_hernandez_21@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

Este artículo documenta de forma exhaustiva el proceso de Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) aplicado al estudio del vínculo comunidad-familia-CCAPI en Vicente Guerrero, Durango, México. El método AFI (Smith et al., 2009) se ejecutó en dos fases: una fase idiográfica que analizó caso por caso las experiencias de cinco madres participantes mediante anotaciones descriptivas, interpretativas y construcción de temas emergentes, y una fase nomotética que identificó convergencias y divergencias entre los casos mediante análisis de patrones transversales. Sobre estos resultados se construyó un análisis de estructuras esenciales con cuatro pasos metodológicos: reducción fenomenológica (Husserl, 1997), variación imaginativa (Moustakas, 1994), construcción de invariantes y elaboración de descripciones texturales y estructurales. El análisis reveló seis estructuras invariantes de la experiencia: el encuentro reconocitivo, la transformación epistémica de la primera infancia, la reconfiguración del rol parental, la constitución de comunidad de práctica, la dignificación a través del cuidado compartido, y el desarrollo de competencias parentales reflexivas. Las descripciones texturales documentan qué experimentan las madres -desde la vergüenza inicial hasta la epifanía de la individualidad infantil-; las estructurales revelan cinco modos de darse la experiencia: temporalidad transformada, espacialidad diferenciada, intersubjetividad reconocitiva, corporalidad transformada y afectividad matizada. La triangulación con los marcos teóricos confirma que el CCAPI opera simultáneamente como microsistema transformador (Bronfenbrenner, 1977), contexto para el desarrollo de apego seguro (Ainsworth, 1978; Dozier y Bernard, 2019), espacio de mediación sociocultural (Vygotsky, 1978), catalizador de capital social (Coleman, 1988; Putnam, 2000) y agente de resiliencia familiar (Walsh, 2016).

Palabras clave: análisis fenomenológico interpretativo, CCAPI, estructuras invariantes, primera infancia, madres en vulnerabilidad.

Abstract

This article provides a thorough account of the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) process applied to studying the community-family-CCAPI nexus in Vicente Guerrero, Durango, Mexico. IPA (Smith et al., 2009) was conducted in two phases: an idiographic phase that analyzed case by case the experiences of five participant mothers through descriptive and interpretive annotations and emergent theme construction, and a nomothetic phase that identified convergences and divergences across cases through cross-pattern analysis. Building on these results, an essential structure analysis was carried out in four methodological steps: phenomenological reduction (Husserl, 1997), imaginative variation (Moustakas, 1994), invariant construction, and elaboration of textural and structural descriptions. The analysis yielded six experiential invariant structures: the cognitive encounter, the epistemic transformation of early childhood, the reconfiguration of the parental role, the constitution of a community of practice, dignification through shared caregiving, and the development of reflective parental competencies. Textural descriptions document what mothers experience-from initial shame to the epiphany of infant individuality-while structural descriptions reveal five modes of experience: transformed temporality, differentiated spatiality, cognitive intersubjectivity, transformed corporeality, and nuanced affectivity. Theoretical triangulation confirms that CCAPI operates simultaneously as a transformative microsystem (Bronfenbrenner, 1977), context for secure attachment development (Ainsworth, 1978; Dozier & Bernard, 2019), space of sociocultural mediation (Vygotsky, 1978), social capital catalyst (Coleman, 1988; Putnam, 2000), and family resilience agent (Walsh, 2016).

Keywords: early childhood, CCAPI, interpretative phenomenological analysis, invariant structures, vulnerable mothers.

Introducción

Comprender cómo una madre en situación de pobreza transforma su manera de relacionarse con su hijo de año y medio no es una pregunta que pueda responderse con una encuesta. Tampoco basta con registrar cuántas asistieron al programa o cuántos kilos subieron los niños. La pregunta requiere otro tipo de aproximación: ¿qué significa para ella, en su propia experiencia, participar en ese espacio? ¿Cómo lo vive? ¿Qué cambia en su manera de estar con su hijo a partir de ese encuentro?

El Centro Comunitario de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) en Vicente Guerrero, Durango, es un programa que requiere la participación activa de las madres o tutores junto con sus hijos de cero a dos años once meses. Esta característica -la co-presencia como condición del programa- lo distingue de modelos de atención infantil convencionales y lo convierte en un escenario particularmente fértil para estudiar procesos de transformación parental. Pero el método para hacerlo necesita estar a la

altura del objeto: no se trata de medir actitudes sino de comprender experiencias vividas.

El Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) fue desarrollado por Smith (1996) y sistematizado en su formulación madura por Smith et al. (2009) y Smith y Nizza (2022). Se asienta sobre tres pilares: la fenomenología -que exige acercarse a la experiencia tal como se da a la conciencia-, la hermenéutica -que reconoce que tanto los participantes como el investigador están siempre interpretando- y la perspectiva idiográfica -que compromete al análisis a honrar la particularidad de cada caso antes de buscar generalizaciones-. Van Manen (1990, 2016) ha insistido en que la investigación fenomenológica en educación permite acceder a dimensiones de la experiencia que otros métodos simplemente no alcanzan.

Este artículo documenta el proceso completo y minucioso del AFI aplicado a ese estudio. No se limita a reportar hallazgos: describe cada decisión metodológica, cada nivel de análisis, cada invariante construida y cada modo de darse la experiencia. El propósito es doble. Por un lado, transparentar el procedimiento para que otros investigadores puedan replicarlo o adaptarlo en contextos similares. Por otro, ofrecer un relato que haga justicia a la densidad de las experiencias de cinco madres que vivieron en el CCAPI algo que, según sus propias palabras, cambió su manera de ser madres.

El CCAPI y el problema de investigación

Vicente Guerrero es un municipio de Durango con alta vulnerabilidad socioeconómica. El CCAPI opera ahí con veinte familias que se rotan períodos de participación. La Secretaría de Educación Pública (2020) define a estos centros como espacios de atención integral donde el acompañamiento parental es parte constitutiva del modelo, no un añadido. Las familias que asisten enfrentan condiciones de precariedad múltiple: pobreza económica, aislamiento social, trayectorias familiares marcadas por abandono de pareja o adicciones, y concepciones sobre la infancia heredadas intergeneracionalmente que suelen subestimar las capacidades tempranas de los niños.

La investigadora es la agente educativa del propio CCAPI, lo que le otorga una perspectiva privilegiada del fenómeno y, al mismo tiempo, exige un trabajo riguroso de epojé -la suspensión provisional de supuestos previos que Husserl (1997) sitúa en el corazón de la actitud fenomenológica-. Este doble posicionamiento fue gestionado mediante reflexividad crítica documentada en el diario de campo y mediante la estrategia de triangulación de participantes (Smith et al., 2009).

Método

El estudio se inserta en el paradigma constructivista con epistemología transaccional: el conocimiento se construye en la interacción entre investigadora y participantes, y los significados emergen de esa relación más que de una realidad objetiva preexistente. La fenomenología husserliana -en particular el principio de intencionalidad de la conciencia (Husserl, 1997)- fundamenta la convicción de que lo

que importa no es el programa como hecho institucional sino el programa tal como es vivido por las madres. Heidegger (2003) añade la dimensión hermenéutica: comprender no es describir pasivamente sino interpretar dentro de un horizonte histórico y situado. Schutz (1967) conecta ambas tradiciones con la investigación social al proponer que el mundo de la vida cotidiana es el terreno primario de constitución de significados.

Smith et al. (2009) integran estas tradiciones filosóficas en un método concreto de análisis: el AFI. Peoples (2020) lo describe como una investigación que combina movimiento de acercamiento al participante y movimiento de interpretación, en un doble círculo hermenéutico donde el analista intenta comprender cómo el participante comprende su propia experiencia. Moustakas (1994) añade la sistematización del análisis de estructuras esenciales, que permite trascender los casos individuales para identificar las formas invariantes en que el fenómeno se da a la conciencia.

Participantes

Se seleccionaron intencionalmente ocho madres de la población de veinte familias que se benefician del CCAPI, siguiendo criterios de variación máxima combinados con criterios de participación activa (Creswell y Poth, 2018): madres que asisten regularmente, que apoyan actividades del centro y que mostraron disposición a narrar sus experiencias. Para el análisis idiográfico completo se trabajaron cinco casos en profundidad; los tres restantes aportaron datos de contraste y validación. La Tabla 1 describe el perfil de las cinco participantes principales.

Tabla 1

Perfil de las Cinco Participantes del Análisis Idiográfico

Código	Edad	Hijos en CCAPI	Situación familiar	Descripción del contexto de llegada
E1	21	1 (15 meses)	Madre primeriza	Conoció el programa por la biblioteca municipal; motivación inicial: socialización del hijo.
E2	28	2 (3 años y 1 año)	Madre de 3 hijos, ama de casa	3 años de trayectoria en el programa; conoció por otra madre.
E3	N/D	1 niña	Madre con hijos mayores sin CCAPI	Acceso por referencia de amiga; énfasis especial en el componente alimentario.
E4	N/D	1 hijo varón	Esposo trabaja fuera del hogar	Contexto de aislamiento social previo; acceso por otras madres.
E5	22	1 niña (inicio: 8 meses)	Pareja con inestabilidad laboral	Llegada en crisis económica: 'no teníamos ni para los pañales'. Acceso por vecina.

Nota. N/D = no disponible en el registro. Los nombres son omitidos para proteger la confidencialidad. E1-E5 corresponden a los códigos usados en el análisis.

Técnicas de recolección

Las entrevistas fenomenológicas en profundidad constituyeron la técnica principal. Se diseñó una guía semiestructurada con preguntas amplias de apertura - "¿Puedes contarme cómo fue tu primera vez aquí?"- y preguntas de seguimiento que profundizaron en dimensiones emergentes (Van Manen, 1990). Cada entrevista duró entre 60 y 90 minutos y fue audio-grabada con consentimiento informado. Robinson y Williams (2024) documentan que este tipo de pregunta inicial permite que los participantes narren su historia en sus propios términos, condición esencial para el AFI.

La observación participante -registrada en diario de campo- y la documentación narrativa de sesiones del CCAPI complementaron los datos de entrevista. El diario de campo funcionó además como dispositivo de reflexividad crítica para la investigadora, permitiéndole documentar sus propias reacciones, supuestos y movimientos interpretativos a lo largo del proceso.

El proceso analítico del AFI

Smith et al. (2009) describen el proceso en cuatro etapas que se aplican primero caso por caso (idiográfico) y luego entre casos (nomotético): (1) lectura y relectura de la transcripción con suspensión de preconcepciones; (2) anotación detallada con tres tipos de comentarios -descriptivos, lingüísticos y conceptuales-; (3) desarrollo de temas emergentes para cada participante; y (4) búsqueda de patrones entre casos. Sobre este análisis se construyó el análisis de estructuras esenciales siguiendo los pasos metodológicos de Moustakas (1994): reducción fenomenológica, variación imaginativa, construcción de invariantes, y elaboración de descripciones texturales y estructurales.

Resultados

Fase 1: Análisis Idiográfico Individual

Caso 1 - Entrevistada 1 (E1): La maternidad que se vive por primera vez.

E1 tiene 21 años y es madre primeriza de un niño de un año y cinco meses. Llegó al CCAPI motivada por la necesidad de que su hijo socializara. Su relato articula un proceso de toma de conciencia sobre su propia práctica materna -antes distraída, después presente- que se produce en el espacio del programa.

Los momentos de mayor intensidad reflexiva en su entrevista son cinco. El primero es la frase "vivo más mi maternidad cuando vengo aquí", que sugiere que fuera del programa la maternidad se experimenta de forma menos plena o consciente. El segundo es el relato de aprender "a ser más paciente con él, a comprenderlo más, a dejarlo ser libre", donde conecta cambios internos con transformaciones en su práctica. El tercero es la emoción al ver a los niños empezar a caminar: "uno va animándolos y es parte uno también del crecimiento de los demás niños", experiencia que trasciende su día particular. El cuarto es la anticipación de la separación del programa. El quinto es la descripción del amor en la mirada de su hijo: "cuando me voltea a ver y se sonríe, pues es un sentimiento bonito de amor".

La Tabla 2 presenta las anotaciones descriptivas que capturan, en palabras de E1, los segmentos más significativos de su relato.

Tabla 2

Anotaciones Descriptivas de la Entrevistada 1 (E1)

Segmento temático	Lo que dice E1
Motivación inicial	<i>“Me di cuenta del CCAPI porque iba a la biblioteca municipal... eso es lo que me motivó a traerlo, que aprendiera más cosas, que socializara”</i>
Significado del espacio	<i>“Un espacio dedicado solamente a mi bebé y a mí y un momento de distracción, pero a la vez de aprendizaje”</i>
Percepción previa del hijo	<i>“Lo veía un poquito más retraído y no sabía socializar con los demás niños y pues no sabía jugar a muchas cosas”</i>
Cambios observados	<i>“Antes no sabía cómo se usaban algunas cosas y ahora ya las sabe utilizar, ya sabe jugar más cosas, interactúa con todos los juguetes, con los niños”</i>
Relación previa	<i>“Un poco distraída, no estaba tan enfocada mi atención hacia él, porque pues lo ponía en un lugar y ahí lo dejaba un ratito”</i>
Transformación personal	<i>“A ser más paciente con él, a comprenderlo más, a dejarlo ser libre para que interactúe con las cosas”</i>
Experiencia de libertad	<i>“Lo veo que es libre de tomar sus decisiones y no lo retraigo yo a que haga una sola cosa. Siento que él está a gusto disfrutando”</i>
Aprendizajes alimentarios	<i>“El jugo en cajita es malo para los niños... que deben de comer las azúcares naturales como el plátano”</i>
Sensación grupal	<i>“Tranquilidad, unión”</i>
Valor del intercambio	<i>“Ya cuando platicas con alguien más que está viviendo la misma situación, como que te ayuda o simplemente desahogarse”</i>
Comparación con otros	<i>“Gabriel juega con más cosas e interactúa más con los niños. No juega tan solitario”</i>

Nota. Elaboración propia a partir de la transcripción de entrevista.

El análisis interpretativo -lo que esas palabras significan para E1 más allá de lo que dice- revela cuatro lecturas centrales. “Un espacio dedicado solamente a mi bebé y a mí” indica que el CCAPI representa un tiempo-espacio protegido de las demandas domésticas donde la relación puede cultivarse sin interferencias. La frase “un poco distraída, no estaba tan enfocada” muestra que E1 ha desarrollado retrospectivamente nuevos estándares de presencia materna: ahora puede evaluar lo que hacía antes y nombrarlo. “Dejarlo ser libre” revela que la autonomía infantil requiere que la madre trabaje activamente sobre sus propios impulsos de control; ser buena madre ha pasado de “dirigir” a “permitir”. Y “vivo más mi maternidad” sugiere que el CCAPI transforma la maternidad de función a experiencia existencial.

Los temas emergentes del caso son seis: (1) el CCAPI como espacio de dedicación exclusiva; (2) el tránsito de la distracción a la presencia consciente; (3) la libertad del hijo como trabajo sobre sí misma; (4) la comunidad como espejo y sostén; (5) la paciencia como competencia desarrollada, no como rasgo de carácter; y (6) el aprendizaje práctico transferible al hogar.

Caso 2 - Entrevistada 2 (E2): La atención rescatada

E2 tiene 28 años, es ama de casa con tres hijos, dos de los cuales participan en el programa. Lleva tres años asistiendo. Su relato articula con honestidad inusual la dificultad de sostener la atención parental en el hogar, y el CCAPI como estructura que corrige esa dispersión.

Sus momentos de mayor intensidad son el reconocimiento de la desatención previa (“ya no les pongo mucha atención que digamos y pues ya veo que ahora que vengo aquí estoy más tiempo con él”), la comprensión del efecto de la presencia materna (“cuando una mamá está con un niño enseñándole a aprender, pues él se siente con más confianza”), la frustración ante la falta de agua (“bien frustrada, porque el agua pues es muy necesaria”), la priorización de los hijos sobre otras presiones (“aunque los demás no les guste”), y la conexión entre la participación en el programa y el hito del lenguaje de José Miguel (“empezamos a venir aquí, José Miguel empezó a hablar”).

La Tabla 3 presenta sus anotaciones descriptivas.

Tabla 3

Anotaciones Descriptivas de la Entrevistada 2 (E2)

Segmento temático	Lo que dice E2
Efecto de su presencia	<i>“Yo siento que cuando una mamá está con un niño enseñándole a aprender, pues él se siente con más confianza de aprender las cosas”</i>
Atención previa	<i>“Ya no les pongo mucha atención que digamos... ahora que vengo aquí veo que estoy más tiempo con él”</i>
Aprendizaje personal	<i>“Que tengo que tenerles más paciencia a los niños, más comprensión”</i>
Cambios en José Miguel	<i>“José Miguel empezó a hablar... se enseñó a hacer lo de convivir con más personas”</i>
Comparación entre hijos	<i>“José Miguel ya sabe los números, los colores, todas las figuras simplemente que las aprende cuando la niña pues todavía ni los números”</i>
Frustración por carencias	<i>“Pues bien frustrada, porque el agua pues es muy necesaria, pues no puede uno hacer las cosas”</i>
Priorización de los hijos	<i>“Pues tengo que darme yo mi tiempo aquí, porque pues para uno lo más importante son los hijos”</i>
Autoconcepto	<i>“Me siento una mamá que sí, pues sí está educando bien a su hijo”</i>

Nota. Elaboración propia a partir de la transcripción de entrevista.

La interpretación de E2 arroja lecturas distintas a las de E1. “Ya no les pongo mucha atención” es un reconocimiento que muchas madres experimentan pero pocas verbalizan: el CCAPI funciona como correctivo estructural a una dispersión que E2 ya no puede negar. La repetición enfática “con paciencia, con mucha paciencia” no es cliché sino señal de que la paciencia es simultáneamente su principal aprendizaje y su mayor desafío permanente. “Para uno lo más importante son los hijos y a los demás... aunque los demás no les guste” revela que E2 ha construido una jerarquía de valores donde el bienestar infantil prevalece sobre expectativas familiares -y que esto requiere firmeza sostenida-. El hito del lenguaje de José Miguel funciona como evidencia que valida la inversión de tiempo y esfuerzo, y le proporciona argumentos frente a posibles críticas.

Los temas emergentes de E2 son siete: (1) el CCAPI como estructura que sostiene la atención parental; (2) la presencia materna como condición del aprendizaje seguro; (3) la brecha honesta entre ideales y práctica doméstica; (4) la paciencia como aprendizaje central y tarea continua; (5) el desarrollo infantil observable como validación de la participación; (6) la priorización activa frente a presiones externas; y (7) la frustración constructiva ante limitaciones estructurales.

Caso 3 - Entrevistada 3 (E3): La convivencia como gloria

E3 es madre de una niña que asiste al CCAPI y tiene otros hijos mayores que no participaron en el programa, lo que le permite establecer comparaciones. Su relato se distingue por el uso de lenguaje superlativo para describir el programa (“perfecto”, “muy bueno”, “muy bien”), la intensidad de su valoración de la convivencia colectiva -describe cocinar juntas como “una gloria porque nadie ha convivido”-, y la persistencia activa que muestra ante obstáculos: “a veces correteando, correteando, correteando y los he superado”.

Sus anotaciones descriptivas (Tabla 4) capturan este patrón de determinación y valoración trascendente.

Tabla 4

Anotaciones Descriptivas de la Entrevistada 3 (E3)

Segmento temático	Lo que dice E3
Autoconcepto materno	<i>“Estoy mejor ahorita ya que estoy en CCAPI, soy mejor madre porque juego con ella y convivo mejor”</i>
Significado emocional	<i>“Significa como una gloria porque nadie ha convivido”</i>
Cambios observados	<i>“Distingue muchas cosas, los sonidos, los colores, juega muy bonito y le gusta que le lea”</i>
Reacción familiar	<i>“Lo ha resentido mucho porque no les gusta la comida, pero está muy buena”</i>

Segmento temático	Lo que dice E3
Experiencia de cocinar	<i>“Me siento feliz y aprendo todo lo que hacen ellas y lo que hago yo. Les enseño y me enseñan”</i>
Superación de obstáculos	<i>“A veces correteando, correteando, correteando y los he superado”</i>
Difusión comunitaria	<i>“Lo platicamos entre amigas y ya lo vamos difundiendo más y más y más”</i>
Preparación futura	<i>“La veo muy bien y está bien preparada para cuando entre a kínder”</i>

Nota. Elaboración propia a partir de la transcripción de entrevista.

La interpretación de E3 tiene una textura particular. La palabra “gloria” para describir la convivencia tiene connotaciones casi religiosas: sugiere que antes de llegar al CCAPI E3 vivía con un aislamiento significativo, y que cocinar juntas fue para ella una forma de comunión social previamente inaccesible. “Actúan muy diferente porque ellos están haciendo lo que no deben de hacer” posiciona sus nuevas prácticas alimentarias como correctas frente a las de su familia extendida -ha construido una confianza en sus conocimientos que le permite disentir de otros adultos-. Y la triple repetición “correteando, correteando, correteando” enfatiza que la participación en el CCAPI no es algo que sucede sin esfuerzo sino que requiere trabajo activo contra obstáculos concretos.

Los temas emergentes de E3 son siete: (1) el CCAPI como espacio de convivencia excepcional; (2) la transformación del autoconcepto materno; (3) la persistencia activa como fuente de orgullo; (4) la tensión productiva con la familia extendida; (5) el intercambio bidireccional de saberes; (6) la hija como agente de cambio social; y (7) el compromiso con la difusión del programa.

Caso 4 - Entrevistada 4 (E4): Del aislamiento a la nostalgia feliz

E4 es ama de casa con un hijo varón. Conoció el programa a través de otras madres y describe su estado previo con precisión: “antes era muy difícil, muy solitario, más que nada porque no tenía con quien convivir, tanto yo como el niño”. Su relato articula un arco que va del aislamiento inicial a la nostalgia anticipada del final, pasando por el aprendizaje de respetar los ritmos propios del hijo y la comprensión del aprendizaje social entre pares.

Las anotaciones descriptivas de E4 (Tabla 5) capturan sus momentos más reveladores.

Tabla 5

Anotaciones Descriptivas de la Entrevistada 4 (E4)

Segmento temático	Lo que dice E4
Experiencia de aislamiento	<i>“Antes era muy difícil, muy solitario, más que nada porque no tenía con quien convivir, tanto yo como el niño”</i>
Dinámica grupal	<i>“Cómo nos motivamos, cómo nos aconsejamos, cómo vemos a los niños”</i>

Segmento temático	Lo que dice E4
	<i>crecer y desarrollarse"</i>
Estado previo del hijo	<i>"Llegó como cualquier niño jugando, pero peleando, no convivía y ahora ya es todo lo contrario"</i>
Cambio de perspectiva	<i>"Yo pensaba que pues mi hijo no se tomaba las cosas en serio, pero es un niño, él va a hacer lo que le parezca más atractivo"</i>
Rol materno modificado	<i>"Mi papel como madre... no cambió, se modificó, conservando el comportamiento pero ya de una manera más centrada"</i>
Relaciones comunitarias	<i>"Puede que yo no le hablara a la mamá que vive a dos casas de la mía y nos topamos en el CCAPI y ya somos muy amigas"</i>
Anticipación del final	<i>"Me he sentido nostálgica pero feliz porque es una etapa que debe de concluir en su vida"</i>
Mensaje a otras familias	<i>"Que no desesperen, que no deserten... todo lleva un proceso y como cada proceso pues su tiempo"</i>

Nota. Elaboración propia a partir de la transcripción de entrevista.

La interpretación de E4 muestra varias capas relevantes. "No cambió, se modificó" distingue entre transformación radical y ajuste del yo existente -esta distinción protege la continuidad identitaria mientras permite reconocer el crecimiento, evitando la narrativa amenazante de que era "mala madre" antes-. "Yo pensaba que mi hijo no se tomaba las cosas en serio, pero es un niño" evidencia que ha aprendido a distinguir entre intencionalidad adulta y exploración infantil -comprensión que fue aprendida, no preexistente-. El mensaje final a otras familias transforma su frustración inicial y sus aprendizajes duramente ganados en sabiduría transmisible: ya no es solo beneficiaria sino fuente de consejo.

Los ocho temas emergentes de E4 son: (1) del aislamiento a la comunidad; (2) la frustración como etapa necesaria del proceso; (3) el respeto por los ritmos individuales del niño; (4) la modificación versus el cambio radical; (5) el amor materializado en el cuidado alimentario; (6) el aprendizaje social entre pares infantiles; (7) la tolerancia de la ambivalencia emocional; y (8) la transformación de experiencia en consejo.

Caso 5 - Entrevistada 5 (E5): Del estigma a la dignidad

E5 tiene 22 años y llegó al CCAPI cuando su hija tenía ocho meses, en un momento de crisis económica severa: "mi esposo se había quedado sin trabajo... no teníamos ni para los pañales". Su caso es el más rico en reflexiones explícitas sobre transformaciones identitarias y representa el arco narrativo más completo: del estigma anticipado ("pensé que era pura caridad... me daba pena ir, pensaba que me iban a juzgar por mi situación") a la dignificación ("representa... dignidad; no es limosna, es un apoyo mientras aprendo a ser mejor mamá").

El momento central de su relato es la epifanía del baile: estando en círculo cantando con el grupo, su hija "se paró solita y empezó a bailar". E5 describe ese

instante: “en ese momento pensé: mi hija es especial, es inteligente”. Esta revelación reorganizó su relación con la niña, que pasó de ser objeto de cuidado a ser sujeto individual con capacidades propias. La Tabla 6 documenta sus anotaciones descriptivas.

Tabla 6

Anotaciones Descriptivas de la Entrevistada 5 (E5)

Segmento temático	Lo que dice E5
Circunstancia de llegada	<i>“Mi niña tenía como 8 meses y yo andaba muy batallona porque mi esposo se había quedado sin trabajo... no teníamos ni para los pañales”</i>
Vergüenza inicial	<i>“Al principio pensé que era pura caridad... me daba pena ir, pensaba que me iban a juzgar por mi situación”</i>
Significado del espacio	<i>“Ha sido como encontrar una familia que no sabía que necesitaba”</i>
Función de refugio	<i>“Es como mi refugio. Cuando tengo problemas en casa, sé que aquí voy a encontrar paz”</i>
Concepción previa	<i>“Yo pensaba que los bebés eran como muñequitos. Que nomás había que cuidarlos, cambiarlos, darles de comer”</i>
Creencia transmitida	<i>“Mi mamá siempre me decía: mientras no hable, no entiende nada. Yo creía que hasta los dos años no servía de nada hablarles mucho”</i>
Epifanía de la niña	<i>“Estábamos en círculo cantando, y de repente ella se paró solita y empezó a bailar... en ese momento pensé: mi hija es especial, es inteligente”</i>
Maternidad como robot	<i>“Antes era como robot. Hacer las cosas nomás porque había que hacerlas”</i>
Maternidad como oportunidad	<i>“Ahora cada momento es como una oportunidad. Cuando le cambio el pañal, le hablo, le canto”</i>
Insight individualidad	<i>“Ver que puede elegir me hizo entender que ya es una personita, no una extensión mía”</i>
Transformación del rol	<i>“Antes era como la jefa, la que mandaba y ya. Ahora soy más como su guía”</i>
Dignidad del programa	<i>“Representa dignidad. No es limosna, es un apoyo mientras aprendo a ser mejor mamá”</i>
Pertenencia activa	<i>“Me siento parte de algo, no como pobre que viene a recibir”</i>
Redes en crisis	<i>“Cuando mi esposo se quedó sin trabajo, las otras mamás me ayudaron con despensa”</i>
Transformación territorial	<i>“Antes pensaba que aquí no había nada bueno, que era mejor irse a la ciudad. Pero ver que aquí hay un lugar tan bonito me hace sentir orgullosa de vivir aquí”</i>

Segmento temático	Lo que dice E5
Síntesis final	<i>“Ha sido como abrir una puerta que no sabíamos que existía. Antes vivíamos al día, sin pensar en el futuro. Ahora tengo sueños para mi hija”</i>

Nota. Elaboración propia a partir de la transcripción de entrevista.

La interpretación de E5 es la más densa del corpus. “Encontrar una familia que no sabía que necesitaba” no es metáfora casual: indica que el CCAPI satisface necesidades de pertenencia que no estaban siendo cubiertas por su familia biológica o política. La secuencia “muñequitos” → “personita con ideas propias” articula una transformación paradigmática en la concepción del infante que Vygotsky (1978) llamaría internalización de un nuevo sistema de significados mediado socialmente. La distinción entre “limosna” y “apoyo mientras aprendo” preserva su agencia frente a la ayuda recibida -sin ese reencuadre, el programa podría reforzar su posición de necesitada en lugar de desarrollar su capacidad-. La imagen “antes vivíamos al día, sin pensar en el futuro; ahora tengo sueños para mi hija” es quizás la expresión más precisa del impacto del programa en la dimensión temporal de su existencia.

Los once temas emergentes de E5 son: (1) del estigma a la dignidad; (2) el CCAPI como familia elegida; (3) la transformación epistémica de la infancia; (4) la epifanía de la individualidad; (5) de robot a guía: la transformación del rol materno; (6) la presencia como estándar alcanzable; (7) la preservación de la agencia en contextos de ayuda; (8) la construcción de capital social; (9) la transformación de la percepción territorial; (10) la bidireccionalidad de la educación; y (11) el desarrollo de la capacidad de soñar.

Síntesis comparativa: patrones transversales entre casos

A partir del análisis idiográfico de los cinco casos, emergen diez patrones que atraviesan las experiencias individuales. La Tabla 7 los presenta con sus manifestaciones empíricas.

Tabla 7

Diez Patrones Transversales Identificados en el Análisis Idiográfico

Patrón	Descripción y evidencia empírica
P1: La llegada desde la carencia	Todas llegan marcadas por alguna forma de carencia: económica (E5), de atención parental (E1, E2), de convivencia social (E4). La carencia contextualiza el significado del programa: llena un vacío preexistente.
P2: La vergüenza superada	Varias participantes mencionan vergüenza inicial (E5 explícitamente, otras implícitamente). La superación mediante el trato igualitario es parte del proceso transformador.
P3: El reconocimiento de desatención previa	La mayoría reconoce retrospectivamente formas de cuidado insuficientes: 'distracción' (E1), 'no ponía atención' (E2), 'no convivía' (E3), 'robot' (E5). Implica el desarrollo de nuevos

Patrón	Descripción y evidencia empírica
	estándares.
P4: La paciencia como competencia central	Aparece reiteradamente como aprendizaje fundamental y desafío continuo. No es disposición natural sino habilidad cultivada activamente (E1, E2, E4, E5).
P5: El descubrimiento de capacidades	Todas describen momentos de sorpresa ante capacidades de sus hijos previamente invisibles. Estos descubrimientos transforman la relación y la concepción de la infancia.
P6: La comunidad como sostén y espejo	Las otras madres funcionan como espejos que normalizan experiencias, como fuentes de conocimiento práctico y como red de apoyo emocional y material (E1, E3, E5).
P7: La tensión con la familia extendida	La mayoría enfrenta resistencia familiar ante los nuevos aprendizajes, especialmente alimentarios. Se gestiona mediante persistencia paciente y demostración de resultados (E3, E4, E5).
P8: La frustración constructiva	Las limitaciones materiales (agua, electricidad, materiales pedagógicos) generan frustración pero no abandono. Las madres canalizan hacia demandas de mejora y estrategias adaptativas.
P9: La anticipación ambivalente del final	Las participantes más avanzadas expresan ambivalencia ante el cierre: tristeza por la pérdida combinada con satisfacción por los logros (E1, E4, E5).
P10: La identidad de contribuyente	Las madres rechazan la identidad de beneficiarias pasivas y construyen identidades de participantes activas que aportan (E3, E5). 'No como pobre que viene a recibir' (E5).

Nota. P = Patrón. Elaboración propia a partir del análisis idiográfico de los cinco casos.

Fase 2: Análisis nomotético - cruces entre casos

Transformación del rol parental

El tránsito desde modelos parentales autoritarios hacia enfoques más democráticos y colaborativos es el hallazgo más consistente del corpus. E5 lo articula con las metáforas más claras: de “la jefa, la que mandaba y ya” a “más como su guía”. E1 lo describe como aprender a “dejarlo ser libre”, y E4 distingue que su rol “no cambió, se modificó” -preservando continuidad identitaria mientras describe transformación real-. La paciencia emerge como eje transversal: no tolerancia pasiva sino competencia activa que facilita la autonomía infantil.

Existen divergencias de profundidad. E3 enfatiza más la convivencia que la transformación personal. E5, en contraste, es la única que articula explícitamente el abandono de narrativas de perfección: “entendí que no tengo que ser perfecta, solo

presente”. Esta diferencia no invalida el patrón; evidencia que la transformación ocurre a diferentes ritmos y con distintas rutas.

Resignificación de la primera infancia

Los testimonios documentan una transformación epistémica: del niño como receptor pasivo de cuidados al niño como sujeto con capacidades y agencia. E5 la articula con máxima claridad: de “muñequitos” a “personita con ideas propias”. Esta transformación no es meramente cognitiva; tiene consecuencias prácticas directas. Cuando E2 señala que su hijo “ya decide qué quiere” y lo usa como criterio comparativo con una sobrina que no asiste al CCAPI, está operando con una nueva teoría implícita del desarrollo que valora la agencia y la decisión.

El reconocimiento de capacidades cognitivas tempranas aparece en todos los casos. E2 documenta que José Miguel “ya sabe los números, los colores, todas las figuras”. E3 observa que su hija “distingue muchas cosas, los sonidos, los colores”. E4 reporta avances en lenguaje, y E5 describe el asombro de llegar a casa con “palabras nuevas que dice”. Todos estos avances, que antes permanecían invisibilizados, ahora son activamente observados y valorados -lo que indica no solo que los niños han cambiado sino que las madres han desarrollado capacidad de ver lo que antes no veían-

Construcción comunitaria y redes de apoyo

El CCAPI trasciende su función educativa para constituirse en espacio de encuentro comunitario. E5 lo describe como “encontrar una familia que no sabía que necesitaba”; E4 contrasta ese presente con su soledad previa. Este efecto no es automático: E2 reconoce que, por su temperamento menos sociable, no ha desarrollado las mismas redes. Esta variación confirma que la construcción comunitaria depende de disposiciones individuales además de la estructura del programa.

Las redes de reciprocidad que emergen tienen materialidad concreta. E5 describe cómo, cuando su esposo perdió el trabajo, las madres del CCAPI le ayudaron con despensa. E1 documenta que las relaciones se extienden fuera del espacio institucional. E4 confirma que “la convivencia dentro del CCAPI, fuera del CCAPI también se mantiene”. Este capital social -en los términos de Coleman (1988) y Putnam (2000)- funciona como red de seguridad social informal en contextos donde el Estado no llega.

El programa alimentario: más allá de la nutrición

La preparación colectiva de alimentos adquiere significados que exceden lo culinario. E5 distingue con precisión entre “limosna” y “apoyo mientras aprendo a ser mejor mamá”: el programa alimentario preserva la dignidad porque posiciona a las madres como participantes activas en un proceso de aprendizaje, no como receptoras pasivas de caridad. E3 describe cocinar juntas como “una gloria” -lenguaje de trascendencia que sugiere aislamiento previo significativo-.

Los cambios en las preferencias alimentarias infantiles funcionan como evidencia tangible. E4 documenta una transformación llamativa: su hijo pasó de pedir papitas a pedir mangos y uvas. Atribuye el cambio al modelaje social entre pares: “él ve que sus

compañeritos no están comiendo chetos... él ve que están con las frutas, las verduras y es algo que él quiere imitar". Esta observación captura un mecanismo vygotskiano -el aprendizaje a través de la observación del par- funcionando en la práctica cotidiana.

Desafíos estructurales y estrategias de resistencia

Las deficiencias infraestructurales -especialmente la falta de agua, los problemas eléctricos y la insuficiencia de materiales pedagógicos- generan frustración real pero no abandono. E2 expresa con crudeza: "bien frustrada, porque el agua pues es muy necesaria". E3 describe: "a veces alcanzamos a lavar los trastes y a veces no". E4 matiza: "no afecta, pero sí como que desmotivan". Esta distinción entre afectar la participación y afectar emocionalmente revela que las madres han desarrollado resiliencia específica: sostienen el compromiso a pesar del costo emocional que las carencias imponen.

Las estrategias de resistencia son colectivas. E4 describe la cooperación entre madres para compensar carencias. E5 contribuye con frutas de su patio cuando no tiene dinero. E3 llega "muy tempranito" como forma de honrar el espacio con su puntualidad. Y cuando el camión se descompuso, E5 caminó con su hija en brazos para no faltar.

Empoderamiento y dignificación materna

El programa ha facilitado procesos de empoderamiento que impactan la identidad de las participantes. E5 articula la validación de capacidades propias: "me ha enseñado que todas las mamás tenemos sabiduría". También describe la superación de barreras educativas: "nunca me ha hecho sentir ignorante, aunque yo no estudié mucho". Esta ausencia de humillación -notada porque contrasta con experiencias previas- revela que el CCAPI ha logrado lo que Dozier y Bernard (2019) identifican como condición para el desarrollo de sensibilidad parental: la validación de los cuidadores como personas competentes, no solo como receptores de instrucción.

Sostenibilidad y transiciones

Las madres expresan preocupación ante la finalización. E5 verbaliza el temor con claridad: "ya solo nos quedan unos meses porque ya va a cumplir tres años. No sé dónde voy a encontrar otro lugar así". La petición a las autoridades asume el lenguaje del cuidado, no del servicio: "que no nos abandonen". Este verbo -"abandonar"- revela cómo las madres experimentan la relación con el programa: no como transacción sino como vínculo de responsabilidad mutua.

Análisis de estructuras esenciales

Paso 1: Reducción fenomenológica

La reducción fenomenológica, en el sentido husserliano (Husserl, 1997), exige suspender provisionalmente los supuestos teóricos y metodológicos para acercarse al fenómeno tal como se da a la conciencia. Se trata de identificar qué aparece consistentemente en la experiencia, independientemente de las circunstancias particulares de cada caso.

Cinco elementos aparecen de forma recurrente en todos los casos. El primero es la experiencia del encuentro relacional: la ruptura con el aislamiento previo, que todas describen aunque con intensidades diferentes (E5: “familia que no sabía que necesitaba”; E4: “solitario... tanto yo como el niño”). El segundo es la transformación de la mirada hacia el infante: un “antes” donde el niño es objeto pasivo y un “después” donde emerge como sujeto activo (E5: “muñequitos” → “personita con ideas propias”; E1: “retraído” → “interactúa con todos”). El tercero es el desarrollo de la paciencia como disposición fundamental: no tolerancia pasiva sino competencia activa vinculada a la comprensión y al respeto por la autonomía infantil. El cuarto es la alimentación como práctica de dignificación: el programa alimentario trasciende lo nutricional para preservar la agencia de las madres en contextos de vulnerabilidad (E5: “no es limosna”). El quinto es la emergencia de redes de reciprocidad: el intercambio de saberes y apoyo mutuo aparece en todas las narrativas.

Por contraste, son aspectos accidentales o contingentes: la vía de acceso al programa (biblioteca, vecina, amigas), la configuración familiar específica (primeriza, con múltiples hijos), la duración de participación, el nivel de resistencia familiar, y las carencias materiales concretas que varían temporalmente. Estos elementos configuran circunstancias particulares pero no alteran la estructura esencial de la experiencia.

Lo que permanece al eliminar lo accidental son tres estructuras invariantes preliminares: la experiencia de ser-vista y reconocida (independientemente de las circunstancias); la reconfiguración de la relación madre-hijo (que ocurre en todos los casos aunque con diferentes profundidades); y la construcción de comunidad de práctica como aprendizaje colectivo horizontal.

Paso 2: Variación imaginativa

La variación imaginativa (Moustakas, 1994) consiste en alterar mentalmente los componentes de la experiencia para identificar cuáles son esenciales -su ausencia destruiría la experiencia- y cuáles son accidentales. Se aplicó a tres experiencias centrales del corpus.

Experiencia: Primera visita al CCAPI

Si eliminamos al agente educativo capacitado, la experiencia se reduce a custodia infantil. Desaparece la mediación pedagógica que permite a las madres “ver” capacidades en sus hijos que antes no reconocían. E5 indica que la maestra “me enseñó que ellos tienen sentimientos desde chiquitos, que hay que respetarlos”. Sin esta mediación experta, la transformación de la mirada parental no ocurre.

Si la madre asistiera sola con su hijo, sin la presencia de otras familias, desaparecería el elemento de normalización (“no soy la única que batalla”), el intercambio de estrategias prácticas, y la construcción de redes de apoyo. E1 señala: “ya cuando platicas con alguien más que está viviendo la misma situación, como que te ayuda”. Esta dimensión comunitaria es estructuralmente necesaria, no opcional.

Si eliminamos la alimentación compartida, se pierde el espacio de convivencia, el aprendizaje práctico sobre nutrición y, sobre todo, la dignificación que proviene de ser contribuyente activa en lugar de beneficiaria pasiva. La transformación relacional madre-hijo podría mantenerse parcialmente, pero la dimensión de dignificación desaparecería.

Si las actividades se realizaran en espacios públicos variables (parques, casas rotativas), se perdería la sensación de “refugio” que las madres describen consistentemente. E2 contrasta: “en la casa pues hay más peligro... aquí el salón es como especialmente para ellos”. El espacio demarcado y propio es estructuralmente significativo.

Los elementos que no pueden eliminarse sin destruir la experiencia son: (a) un mediador pedagógico que facilite nuevas miradas; (b) una comunidad de pares que viven situaciones similares; (c) un espacio diferenciado del hogar que permita nuevas prácticas; y (d) la participación activa de la madre junto con el hijo.

Experiencia: Reconocimiento de capacidades infantiles

Si el programa fuera estructurado prescriptivamente sin libertad para el niño, la madre no podría “descubrir” preferencias y capacidades de su hijo. E5 describe: “aquí vi que ella tiene gustos propios. Le gusta más la pintura que la plastilina”. La libertad estructurada es esencial.

Si los niños asistieran solos mientras las madres esperan afuera, se perdería la experiencia de co-descubrimiento. La transformación requiere que la madre sea testigo directo y participante activa. Este co-descubrimiento -la madre y el hijo explorando juntos- es la condición que hace posible la epifanía de la individualidad infantil.

Si las prácticas del CCAPI fueran idénticas a las del hogar, no habría experiencia de “diferencia reveladora”. El contraste entre lo que se hace “aquí” y lo que se hace “allá” es estructuralmente necesario para la toma de conciencia. Sin esa diferencia, no hay espejo.

Paso 3: Construcción de invariantes

A partir de la reducción fenomenológica y la variación imaginativa, se identificaron seis estructuras invariantes de la experiencia en el CCAPI. La Tabla 8 las presenta con sus definiciones estructurales, manifestaciones empíricas y condiciones de posibilidad.

Tabla 8

Seis Estructuras Invariantes de la Experiencia Vivida en el CCAPI

Invariante	Definición estructural	Manifestaciones empíricas	Condición de posibilidad
I1: Encuentro reconocitivo	Experiencia de ser vista, escuchada y validada como sujeto	<i>‘Nunca me ha hecho sentir ignorante’ (E5). ‘Me ha enseñado que</i>	Agente educativo con postura no jerárquica;

Invariante	Definición estructural	Manifestaciones empíricas	Condición de posibilidad
	portador de conocimientos en un contexto donde antes se vivía invisibilidad o desvalorización.	<i>todas las mamás tenemos sabiduría'</i> (E5).	comunidad de pares que practica validación mutua.
I2: Transformación epistémica de la infancia	Tránsito de una concepción del infante como ser pasivo hacia su reconocimiento como sujeto activo con capacidades, preferencias y agencia propia.	<i>'Antes: muñequitos' → 'Ahora veo que mi niña entiende todo' (E5). 'Ver que puede elegir me hizo entender que ya es una personita, no una extensión mía' (E5).</i>	Oportunidades estructuradas donde el niño demuestra capacidades; presencia materna que atestigüe esas demostraciones.
I3: Reconfiguración del rol parental	Tránsito desde un modelo de maternidad caracterizado por control y dirección hacia uno de acompañamiento, guía y colaboración.	<i>'Antes era como la jefa, la que mandaba y ya. Ahora soy más como su guía' (E5). 'No cambió, se modificó, conservando el comportamiento pero más centrada' (E4).</i>	Modelaje de nuevas formas de interacción; retroalimentación sobre sus efectos positivos.
I4: Constitución de comunidad de práctica	Formación de un grupo de personas que comparten preocupaciones similares, aprenden juntas mediante la práctica y desarrollan vínculos que trascienden el espacio institucional.	<i>'Nos visitamos, nos prestamos cosas, nos cuidamos los niños unas a otras' (E5). 'La convivencia dentro del CCAPI, fuera también se mantiene' (E4).</i>	Continuidad temporal de participación; actividades compartidas; estructura que facilite interacción horizontal.
I5: Dignificación a través del cuidado compartido	Experiencia de preservar y reconstruir la dignidad personal mediante la	<i>'No es limosna, es un apoyo mientras aprendo' (E5). 'Siento que es mi centro también, no solo donde</i>	Estructura programática que posicione a las madres como participantes

Invariante	Definición estructural	Manifestaciones empíricas	Condición de posibilidad
	participación activa en prácticas de cuidado colectivo, donde se es contribuyente y no meramente receptor.	<i>vengo a recibir' (E5). 'Tratarlo de hacer con amor para ellos' (E4).</i>	activas, no como beneficiarias pasivas.
I6: Desarrollo de competencias parentales reflexivas	Adquisición de capacidades para observar, interpretar y responder de manera sensible a las señales y necesidades infantiles, con disposición a reflexionar sobre la propia práctica.	<i>'A ser más paciente con él, a comprenderlo más, a dejarlo ser libre' (E1). 'Entendí que no tengo que ser perfecta, solo presente' (E5).</i>	Práctica supervisada; reflexión guiada sobre las interacciones.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de reducción fenomenológica y variación imaginativa (Husserl, 1997; Moustakas, 1994).

Paso 4: Descripciones texturales y estructurales

Descripción textural: qué experimentan

Las madres llegan al CCAPI desde una vulnerabilidad multidimensional. Antes de entrar por primera vez, la conciencia está poblada de sensaciones de carencia existencial -no solo material-, de vergüenza anticipada ante el posible juicio por su condición, y de una esperanza frágil que convive con el temor. E5 lo recuerda con exactitud: “al principio pensé que era pura caridad... me daba pena ir, pensaba que me iban a juzgar por mi situación”. Estas expectativas negativas son tan concretas como el miedo.

Una vez dentro, los contenidos de conciencia se transforman. Las madres experimentan ser tratadas como personas completas -“la maestra siempre nos trata igual a todas” (E5)-, emergen como parte de algo mayor que la díada madre-hijo, y los recuerdos se anclan en cualidades sensoriales específicas: el olor a café en la mañana, la niña corriendo a los juguetes “toda emocionada”, el ruido de los niños jugando que “antes me desesperaba pero aquí es diferente” (E5).

Durante el proceso transformador, las madres experimentan momentos de asombro ante capacidades infantiles inesperadas, orgullo parental redefinido -ya no vinculado a la obediencia sino a la autonomía-, y una metacognición sobre su propio cambio: “pues mi papel como madre... no cambió, se modificó” (E4).

Las tensiones también tienen contenido consciente: frustración ante las carencias materiales que coexiste con comprensión y adaptación, conflicto con la familia extendida que rechaza los nuevos hábitos alimentarios, y ansiedad ante la separación futura. E5: “ya solo nos quedan unos meses porque ya va a cumplir tres años. No sé dónde voy a encontrar otro lugar así”.

Descripción estructural: cómo lo experimentan

La experiencia se da bajo cinco modos.

Modo de la temporalidad transformada. La experiencia se estructura como contraste entre dos modos de ser: un “antes” cualitativamente diferente del “ahora”. No es un contraste meramente cronológico sino existencial: marca un cambio en el modo de estar-en-el-mundo como madre. E5: “antes: muñequitos”; “ahora veo que mi niña entiende todo”. E4: “antes era muy solitario”; “ya después del CCAPI ya se generó una amistad”. El presente se expande además para incluir atención plena -“cada momento es como una oportunidad” (E5)-, y el futuro se orienta con esperanza concreta: “creo que va a ser más segura de sí misma. No va a ser tímida como yo fui” (E5).

Modo de la espacialidad diferenciada. El centro se experimenta como espacio cualitativamente otro respecto al hogar. No es simplemente “otro lugar” sino un espacio con reglas, posibilidades y significados propios. E2: “en la casa hay más peligro... aquí el salón es como especialmente para ellos”. E5: “el CCAPI es como un oasis”. La experiencia espacial incluye cualidades de refugio y protección. A diferencia de instituciones cerradas, el CCAPI se experimenta como espacio permeable: los aprendizajes “viajan” al hogar y las relaciones construidas se extienden a la comunidad.

Modo de la intersubjetividad reconocitiva. Las otras madres funcionan como espejos que devuelven una imagen valorizada. E5: “es bonito sentir que todas estamos en lo mismo, que todas queremos lo mejor para nuestros hijos”. El otro es también fuente de conocimiento: “ya cuando platicas con alguien más que está viviendo la misma situación, como que te ayuda” (E1). Y el agente educativo es mediador epistémico -no transmisora vertical sino facilitadora de descubrimientos-: “la maestra nos enseñó que aunque no sepa leer bien, puedo contarle historias viendo las imágenes” (E5).

Modo de la corporalidad transformada. La experiencia corporal cambia de un cuerpo que “hace las cosas mecánicamente” a uno que está presente y atento. E5: “antes era como robot. Hacer las cosas nomás porque había que hacerlas”. La cocina colectiva involucra una corporalidad compartida -“nos platicamos nuestras cosas mientras picamos verduras” (E5)-, y el cuerpo del hijo se experimenta de manera diferente: como expresivo, capaz, comunicativo. E5: “ella se paró solita y empezó a bailar”.

Modo de la afectividad matizada. La experiencia emocional se caracteriza por tonalidades positivas dominantes -tranquilidad, alegría, orgullo- que coexisten con otras más complejas: nostalgia anticipada, frustración ante carencias, tensión familiar. E1: “pues cariño, emoción, amor, principalmente amor de verlo crecer”. E4: “me he

sentido nostálgica pero feliz”. Las experiencias más significativas se marcan emocionalmente -los momentos de transformación van acompañados de intensidad afectiva-, y las madres han desarrollado nuevas capacidades de regulación emocional: “antes me desesperaba, ahora entiendo que así aprende” (E5). Esta regulación no es supresión sino reencuadre cognitivo-emocional.

Discusión

El CCAPI como microsistema transformador bidireccional

Bronfenbrenner (1977, 1994) define el microsistema como el entorno inmediato donde ocurren las interacciones más directas. El CCAPI configura un microsistema cualitativamente distinto al hogar: tiene reglas, roles, actividades y relaciones propias que generan experiencias desarrollistas diferentes. Lo que los testimonios revelan y la teoría bronfenbrenneriana no contempla directamente es que este microsistema transforma simultáneamente al infante y a la madre. El programa opera como “microsistema de desarrollo bidireccional”: los avances del niño transforman a la madre -que aprende a ver capacidades que antes no reconocía-, y la transformación materna transforma al niño -que encuentra una presencia más consciente y sensible-. Llamar a este proceso simplemente “participación parental” subestima su alcance.

Del apego inseguro al apego seguro: una transformación que se gesta despacio

Ainsworth (1978) identificó que las madres de niños con apego seguro se caracterizan por ser sensibles y receptivas. Los testimonios revelan exactamente el proceso de desarrollo de esa sensibilidad: las madres aprenden a “leer” las señales de sus hijos, a “dejarlo ser libre”, a responder con paciencia en lugar de control. El tránsito de E5 de “jefa que mandaba” a “guía” puede leerse en los términos de Ainsworth como el abandono de un estilo parental que genera apego inseguro hacia uno compatible con apego seguro -no porque haya recibido una instrucción sino porque ha tenido la oportunidad de descubrir, en la práctica y con apoyo, una forma diferente de estar con su hijo-.

Dozier y Bernard (2019) enfatizan que la regulación emocional parental es prerequisite para la sensibilidad. Los testimonios confirman esta secuencia: las madres primero desarrollan paciencia -la capacidad de no reaccionar con frustración o control ante las conductas del niño-, y esa paciencia habilita respuestas más sensibles. El desarrollo no es automático; requiere práctica, observación y retroalimentación en un entorno que lo facilita.

La comunidad que aprende junta: Vygotsky en el CCAPI

Vygotsky (1978) sostuvo que toda función aparece primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. Las madres describen exactamente este proceso: primero observan a otras madres hacer algo diferente, luego lo intentan en el CCAPI con el apoyo de la agente educativa, luego lo llevan al hogar. La agente educativa funciona como “otro más competente” que media entre el nivel actual de las

madres y su potencial de desarrollo parental -la Zona de Desarrollo Próximo aplicada no a niños sino a adultos-.

Significativamente, esta mediación no es jerárquica. E5 describe que la maestra “nunca me ha hecho sentir ignorante” y “me ha enseñado que todas las mamás tenemos sabiduría”. Esta forma de mediación valida los saberes previos mientras facilita nuevos aprendizajes, lo que corresponde a la forma de andamiaje que Vygotsky habría llamado más efectiva: la que parte de lo que el aprendiz ya sabe. La comunidad de madres opera además como “zona de desarrollo próximo comunitaria” donde el aprendizaje es multidireccional -E3 lo dice literalmente: “les enseño y me enseñan”-.

Capital social que funciona en la crisis

Coleman (1988) y Putnam (2000) distinguen entre capital social bonding (vínculos fuertes dentro del grupo) y bridging (conexiones con recursos externos). El CCAPI genera ambos tipos. El capital bonding se materializa en la despena que las madres llevan a E5 cuando su esposo pierde el trabajo, en los cuidados mutuos de los niños, en los préstamos de objetos. El capital bridging aparece cuando las relaciones construidas en el centro facilitan conexiones vecinales que antes no existían -E4: “puede que yo no le hablara a la mamá que vive a dos casas de la mía”-.

Lo relevante es que este capital social no fue diseñado explícitamente como objetivo del programa. Emergió como consecuencia de la estructura participativa: cuando las madres se encuentran regularmente para una tarea común y en condiciones de igualdad, los vínculos se construyen. Esto sugiere que programas de primera infancia con participación activa de familias generan beneficios de cohesión social que van mucho más allá de sus objetivos educativos declarados.

La dignidad como condición, no como efecto secundario

Walsh (2016) propone trabajar desde las fortalezas familiares como base para la resiliencia. Los resultados sugieren que esto requiere algo más específico: estructuras programáticas que posicionen a las familias como contribuyentes activos, no como receptores pasivos de servicios. La distinción que E5 establece entre “limosna” y “apoyo mientras aprendo” no es semántica: es la diferencia entre un programa que confirma la posición de necesitada y uno que la transforma en participante que aporta.

La dignificación no es un beneficio colateral del CCAPI. Es la condición que hace posibles todos los demás cambios. Sin que las madres se experimenten como personas válidas y competentes -no a pesar de su pobreza sino con ella-, los aprendizajes sobre crianza quedan disponibles como información pero no se incorporan como transformaciones vividas. La Invariante 5 (dignificación a través del cuidado compartido) es, en este sentido, la más estructural de las seis.

Limitaciones del estudio

Tres limitaciones merecen atención. La muestra de cinco casos en profundidad -ocho en total- corresponde a una sola comunidad en un contexto específico; los hallazgos no pueden generalizarse directamente a otros CCAPI en contextos diferentes.

Segunda: la investigadora es la agente educativa del centro, lo que enriquece la perspectiva pero también introduce riesgo de que las participantes modulen sus respuestas para satisfacer a quien las conoce y cuida de sus hijos; esta limitación fue gestionada pero no eliminada mediante la reflexividad documentada en el diario de campo. Tercera: el AFI privilegia la profundidad sobre la amplitud; por su propia naturaleza no puede hacer afirmaciones estadísticas sobre la prevalencia de los patrones encontrados.

Conclusiones

El análisis fenomenológico interpretativo documentado en este artículo -con sus dos fases, sus diez patrones transversales, sus seis invariantes y sus cinco modos de darse la experiencia- muestra que la participación en el CCAPI de Vicente Guerrero produce transformaciones que ningún instrumento cuantitativo habría encontrado.

La transformación más consistente es la que va de la invisibilidad al reconocimiento: las madres llegan sintiéndose juzgadas por su pobreza y salen sintiéndose competentes. Esta transformación no requiere que la pobreza desaparezca; requiere que el espacio que las recibe las trate como personas completas desde el principio.

La segunda transformación central -de “muñequitos” a “personitas con ideas propias”- no es un cambio de opinión sino una reorganización profunda de la relación. Cuando una madre deja de dirigir y empieza a acompañar, cuando deja de hablarle a su hijo como a alguien que no entiende y empieza a hacerlo con la conciencia de que entiende todo, la relación que se construye entre ambos es cualitativamente diferente. Eso es lo que Ainsworth llamaría sensibilidad parental y lo que los niños del CCAPI manifiestan luego en su lenguaje, su sociabilidad y su autonomía.

Los seis invariantes identificados -encuentro reconocitivo, transformación epistémica, reconfiguración del rol, comunidad de práctica, dignificación y competencias reflexivas- no son categorías abstractas. Son estructuras que se repiten en los cinco casos porque responden a necesidades que no dependen de la circunstancia particular de cada madre sino de la condición que comparten: mujeres en situación de vulnerabilidad que cuidan solas a hijos pequeños en una comunidad con escasos recursos institucionales.

Para los responsables de política en primera infancia, el mensaje es concreto. Los programas que exigen la co-presencia de madres y niños producen efectos que los modelos de guardería convencionales no producen: transforman a los cuidadores, no solo a los niños. Pero para que esa transformación ocurra, tres condiciones son indispensables: un mediador pedagógico que valide los saberes maternos en lugar de descalificarlos, una estructura que facilite la interacción horizontal entre familias, y un diseño que posicione a las madres como contribuyentes activas y no como receptoras pasivas. Sin esas condiciones, el programa puede ser efectivo para los niños y resultar indiferente -o incluso humillante- para las madres. Con ellas, como evidencian los

testimonios de este estudio, puede ser el espacio donde una madre de 22 años aprende a tener sueños para su hija.

Declaraciones del Manuscrito

Financiamiento. Este estudio no recibió financiamiento externo. Se desarrolló en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES), Durango, México.

Conflictos de interés. La investigadora principal es la agente educativa del CCAPI estudiado. Esta situación fue gestionada mediante reflexividad crítica documentada en el diario de campo y sometida a supervisión académica.

Consideraciones éticas. Todos los participantes firmaron consentimiento informado. Los datos se presentan bajo códigos que garantizan el anonimato. El estudio sigue el protocolo ético del IUNAES para investigaciones con poblaciones vulnerables.

Contribuciones de autoría (CRediT). Sofía Larissa Hernández-Aceval: conceptualización, recolección de datos, análisis formal, investigación, redacción (borrador original). Heriberto Monárrez-Vásquez: conceptualización, supervisión, validación, redacción (revisión y edición).

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2.ª ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suplemento), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Dozier, M., y Bernard, K. (2019). *Coaching parents of vulnerable infants: The Attachment and Biobehavioral Catch-Up approach*. Guilford Press.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927)
- Husserl, E. (1997). *Meditaciones cartesianas* (M. A. Presas, Trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1931)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Peoples, K. (2020). *How to write a phenomenological dissertation: A step-by-step guide*. SAGE Publications.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

- Robinson, C., y Williams, H. (2024). Interpretative phenomenological analysis: Learnings from employing IPA as a qualitative methodology in educational research. *The Qualitative Report*, 29(4), 939–952. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6487>
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh y F. Lehnert, Trads.). Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1932)
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI)*. Autor.
- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Smith, J. A., y Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.^a ed.). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walsh, F. (2016). Applying a family resilience framework in training, practice, and research: Mastering the art of the possible. *Family Process*, 55(4), 616–632. <https://doi.org/10.1111/famp.12260>

Motivación Laboral en Docentes y Paradoctentes de Educación Especial: Experiencias, Significados y Factores Organizacionales en la USAER 3k de Durango

Work Motivation in Special Education Teachers and Support Staff: Experiences, Meanings, and Organizational Factors at USAER 3K in Durango

Diana Marcela González Martínez

SEED-IUNAES

diana_gonzalez_mpo24@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Luis Fernando Hernández Jácquez

UPD-IUNAES

luis_hernandez@anglodurango.edu.mx

Resumen

Este estudio analiza la motivación laboral de docentes y paradoctentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 3 (USAER 3K) en Victoria de Durango, México, con el objetivo de describir e interpretar las experiencias motivacionales en la práctica cotidiana, los significados atribuidos a los factores intrínsecos y extrínsecos, y la relación entre motivación, clima organizacional y cumplimiento de responsabilidades. La investigación se sitúa en el paradigma hermenéutico-interpretativo y emplea la fenomenología de Van Manen como método. La técnica central de recuperación de información fue la entrevista semiestructurada, aplicada a ocho profesionales que intervienen directamente con alumnos, familias y docentes de escuelas regulares. Los hallazgos revelan que la motivación laboral opera como un sistema dinámico donde la vocación docente y el sentido de propósito constituyen el núcleo motivacional primario, pero su expresión depende de condiciones organizacionales -principalmente el estilo de liderazgo directivo, el clima relacional y la carga administrativa. El apoyo social y la comunicación efectiva actúan como factores protectores. La sobrecarga burocrática y la ausencia de colaboración interdisciplinaria, en contraste, operan como desmotivadores activos que obstruyen el ejercicio de la vocación. Se concluye que la motivación docente en contextos de educación especial exige intervenciones organizacionales que comprendan la naturaleza multifactorial del fenómeno y promuevan entornos laborales colaborativos, con liderazgo situado y distribuido.

Palabras clave: clima organizacional, docentes de educación especial, factores motivacionales, liderazgo educativo, motivación laboral.

Abstract

This study examines work motivation among teachers and support staff at the Unit for Support Services to Regular Education No. 3 (USAER 3K) in Victoria de Durango, Mexico. Its objectives were to describe and interpret motivational experiences in daily practice, the meanings attributed to intrinsic and extrinsic factors, and the relationship between motivation, organizational climate, and the fulfillment of professional responsibilities. The research is grounded in the hermeneutic-interpretive paradigm, using Van Manen's phenomenology as method. Data were collected through semi-structured interviews applied to eight professionals working directly with students, families, and regular schoolteachers. Results indicate that work motivation is a dynamic, multifactorial system in which teaching vocation and sense of purpose constitute the primary motivational core, though their expression depends on organizational conditions-chieflly the style of administrative leadership, the relational climate, and administrative workload. Social support and effective communication function as protective factors, while bureaucratic overload and insufficient interdisciplinary collaboration act as active demotivators that obstruct professional vocation. The study concludes that teacher motivation in special education contexts requires organizational interventions that recognize the complexity of the factors involved and promote collaborative, empathetic, and flexible work environments with situated, distributed leadership.

Keywords: *educational leadership, motivational factors, organizational climate, special education teachers, work motivation.*

Introducción

La motivación laboral no es un atributo personal estable que los trabajadores traen consigo al entrar a un centro de trabajo. Es, más bien, un estado relacional que emerge -o se socava- en la interacción entre características individuales y condiciones organizacionales. Esta distinción tiene consecuencias concretas para la gestión educativa: si la motivación fuera solo un rasgo de personalidad bastaría con seleccionar docentes vocacionales; si en cambio depende del contexto, entonces las organizaciones tienen una responsabilidad directa en su sostenimiento.

Los servicios de educación especial representan un caso particularmente exigente. Los profesionales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) trabajan en condiciones de itinerancia -distribuidos en varias escuelas simultáneamente-, atienden a poblaciones con necesidades educativas diversas y complejas, y deben sostener al mismo tiempo una carga documental considerable. La pregunta sobre qué motiva a estos docentes a mantener niveles de compromiso elevados tiene, entonces, relevancia práctica directa.

La investigación existente sobre motivación docente ofrece marcos teóricos consolidados. Peña y Villon (2019) documentan la relación entre motivación y sentido

de pertenencia en organizaciones; Revuelto-Taboada (2018) propone un enfoque sistémico y estratégico que vincula motivación con prácticas de recursos humanos; Narrea et al. (2020) concluyen, a partir de una revisión sistemática, que la motivación laboral es multifactorial y que los factores intrínsecos generan mejores resultados que los extrínsecos. En contextos docentes específicos, Franco (2021) encontró que los factores extrínsecos son más decisivos en instituciones de educación superior, mientras que Raez et al. (2023) confirman la relación entre motivación y clima institucional en escuelas de educación básica.

No obstante, la literatura disponible presenta limitaciones relevantes para el problema que aquí se aborda. Los estudios cuantitativos miden correlaciones, pero no explican los mecanismos mediante los cuales las condiciones organizacionales afectan la experiencia motivacional. Los trabajos sobre educación especial son escasos y ninguno examina la estructura particular de las USAER como organizaciones con pertenencia múltiple y trabajo itinerante. Finalmente, pocas investigaciones exploran cómo la experiencia acumulada -la trayectoria profesional- modula las respuestas motivacionales ante factores estresantes. Estos vacíos justifican un estudio de corte fenomenológico que acceda a los significados que los propios profesionales atribuyen a su motivación laboral.

Tres marcos teóricos orientan el análisis. La Teoría de los Dos Factores de Herzberg (citado en McLeod, 2025) distingue entre factores higiénicos -cuya ausencia genera insatisfacción pero cuya presencia no produce motivación- y factores motivacionales intrínsecos que generan satisfacción genuina. La Teoría de la Fijación de Metas de Locke y Latham (1991, 2015) propone que la especificidad, el nivel de desafío y el compromiso con las metas mejoran el desempeño cuando se combina con retroalimentación oportuna. La Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000, 2020) establece que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas -autonomía, competencia y relación- es condición para la motivación intrínseca y el bienestar profesional.

El objetivo general de este estudio fue describir e interpretar las experiencias de motivación laboral de docentes y paradocentes de la USAER 3K en Victoria de Durango, México. Los objetivos específicos incluyeron: analizar los factores intrínsecos y extrínsecos que los participantes identifican como determinantes de su motivación; revelar las percepciones sobre el clima organizacional y el liderazgo directivo; y describir la relación entre motivación y capacidad de orientación a docentes de escuelas regulares.

Método

Diseño de la Investigación

El estudio adoptó un diseño cualitativo, inscrito en el paradigma hermenéutico-interpretativo. Este paradigma, fundado en las tradiciones de Dilthey (2000), Ricoeur (2003) y Gadamer (2013), orienta la comprensión de los fenómenos sociales como

construcciones de significados intersubjetivos, no reducibles a hechos objetivos. La hermenéutica proporciona el marco teórico-metodológico para interpretar cómo los actores perciben, viven y dan sentido a sus experiencias en el contexto institucional de la educación especial.

Como método se empleó la fenomenología de Max Van Manen (2003), que busca describir la esencia de cómo las personas interpretan y experimentan el mundo desde sus propias vivencias cotidianas. La fenomenología de Van Manen se despliega en cuatro fases: clarificación de presupuestos, recolección de experiencias mediante relatos y entrevistas, reflexión temática sobre la experiencia vivida, y escritura-descripción del fenómeno en su dimensión esencial. Esta orientación metodológica resulta particularmente apropiada para el objeto de estudio porque accede a la textura de la experiencia motivacional -sus matices, contradicciones y significados profundos- que los instrumentos cuantitativos no capturan.

Participantes

La muestra fue intencional, integrada por ocho profesionales de la USAER 3K que intervienen directamente con alumnos, familias y docentes de escuelas regulares: seis docentes de educación especial y dos integrantes del equipo paradocente (psicóloga y trabajadora social). La antigüedad en el servicio osciló entre 9 y 40 años ($M \approx 18$ años). Los criterios de inclusión fueron: adscripción vigente a la USAER 3K, intervención directa con alumnos o docentes de escuelas regulares, y disponibilidad para participar de forma voluntaria. La diversidad en años de experiencia, funciones y perfiles de especialización fue intencional para obtener perspectivas heterogéneas sobre el mismo fenómeno organizacional.

Técnica e Instrumento

La técnica central fue la entrevista semiestructurada. El guion incluyó 17 preguntas abiertas organizadas en cinco ejes temáticos: experiencia cotidiana en la USAER, factores motivadores e inhibidores, relación entre motivación y responsabilidades administrativas, clima organizacional y liderazgo, y motivación en la función de orientación a docentes de escuelas regulares. Las entrevistas fueron aplicadas de manera individual en la sede de la USAER, con duración promedio de 60 minutos, y se registraron mediante notas de campo y transcripción para su análisis posterior.

Análisis de la Información

El análisis siguió las fases del método fenomenológico de Van Manen (2003): lectura holística del corpus de entrevistas para captar el tono general; lectura selectiva para identificar enunciados o fragmentos con relevancia temática; y lectura detallada de cada fragmento para comprender el significado esencial de la experiencia. A partir de este proceso se construyó un sistema de categorías (Tabla 1) que organizó los hallazgos en seis dimensiones: factores motivacionales intrínsecos, factores del contexto

organizacional, factores relacionales y de comunicación, factores de desarrollo y crecimiento, factores personales y de bienestar, y factores desmotivacionales.

Consideraciones Éticas

Todos los participantes otorgaron consentimiento informado de manera voluntaria. La información se trató de forma confidencial y los testimonios se identifican solo mediante códigos numéricos (Entrevistado 1 a Entrevistado 8). No se solicitó ningún tipo de aprobación o evaluación que implicara riesgo para los participantes, dada la naturaleza estrictamente descriptiva e interpretativa del estudio.

Tabla 1

Sistema de Categorías de Análisis para Motivación Laboral en la USAER 3K

Categoría	Subcategorías	Descripción
Factores motivacionales intrínsecos	<i>Vocación y propósito; Autonomía y responsabilidad</i>	Satisfacción derivada del trabajo educativo y el impacto en estudiantes; grado de independencia profesional
Factores del contexto organizacional	<i>Liderazgo y dirección; Clima y ambiente laboral; Carga y condiciones laborales</i>	Calidad del liderazgo directivo y su efecto en la organización; condiciones del entorno; aspectos estructurales que generan tensión o bienestar
Factores relacionales y de comunicación	<i>Apoyo social; Comunicación efectiva; Relaciones interpersonales</i>	Redes de soporte dentro del ambiente laboral; calidad de los procesos comunicativos; calidad de las interacciones humanas
Factores de desarrollo y crecimiento	<i>Formación profesional; Reconocimiento y valoración</i>	Oportunidades de actualización y mejora de competencias; sistemas de reconocimiento del trabajo realizado
Factores personales y de bienestar	<i>Equilibrio vida-trabajo; Bienestar emocional</i>	Impacto de circunstancias personales en el desempeño; estado emocional y su relación con la motivación
Factores desmotivacionales	<i>Obstáculos organizacionales; Tensiones profesionales</i>	Elementos del sistema que generan frustración o desmotivación; conflictos o presiones derivadas del ejercicio profesional

Nota. Elaboración propia con base en la teoría bifactorial de Herzberg (citado en McLeod, 2025) y el análisis de las entrevistas.

Resultados

Los resultados se organizan siguiendo la categorización derivada del análisis fenomenológico. Cada dimensión se presenta con fragmentos textuales de las entrevistas -identificados por código numérico- y un diálogo con la literatura especializada que permite contrastar los hallazgos con investigaciones previas.

Factores Motivacionales Intrínsecos

Vocación y Sentido de Propósito. La vocación docente emerge como el eje primario de motivación en todos los participantes. No se trata de una declaración abstracta: se manifiesta en el progreso observable de los estudiantes, en experiencias específicas que los docentes recuerdan con precisión años después. El Entrevistado 8, con cuatro décadas de servicio, lo sintetiza de esta manera: “Lo que me motiva siempre ha sido querer saber cómo aprende cada niño, porque cada uno aprende de manera diferente”. El Entrevistado 1 articula la misma experiencia en términos del cierre de ciclo escolar: “ver que al cierre de ciclo no son los mismos niños que recibimos, que se han fortalecido en diferentes aspectos, eso es lo que me motiva porque siento que mi trabajo está siendo productivo”.

Lo que la literatura denominó motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000) adquiere aquí una textura concreta: es el vínculo entre el esfuerzo profesional y el cambio observable en el alumno. El Entrevistado 5 nombra esta dimensión como “el amor al servicio” y añade que sostiene el compromiso incluso en momentos de adversidad personal: “el amor al servicio hace que saques el trabajo”. Esta persistencia vocacional confirma parcialmente a Narrea et al. (2020), quienes identifican la autorrealización como el resultado más sólido de los factores intrínsecos. Sin embargo, matiza a Revuelto-Taboada (2018), cuyo diagnóstico del deterioro de la relación empleado-organización no encuentra respaldo en este colectivo, donde la motivación intrínseca se sostiene a través de décadas.

Autonomía y Responsabilidad Profesional. La autonomía no opera en este contexto como simple independencia: es una forma de confianza organizacional. El Entrevistado 7 la describe de manera precisa: “nos dan la libertad de trabajar”, en contraste con experiencias previas donde el monitoreo constante generaba malestar. El Entrevistado 5 añade una dimensión afectiva: “para mí es importante sentirme a gusto en un centro de trabajo porque a partir de ahí puedo ser yo, puedo cerrar mis dudas con confianza”.

La tensión entre autonomía y carga administrativa aparece con consistencia. El Entrevistado 3 expresa que “se ha vuelto más excesivo el trabajo; si fuera menos exigencia, menos escuelas, estaría un trabajo de mejor calidad”, y el Entrevistado 4 reconoce que la papelería “me hace sentir que me falta más trabajo directo”. Estos testimonios apuntan a un hallazgo que la literatura revisada no tematiza suficientemente: las organizaciones educativas pueden erosionar la motivación

intrínseca al multiplicar demandas burocráticas que sustraen tiempo de la actividad que genera satisfacción, es decir, el trabajo directo con los alumnos.

Factores del Contexto Organizacional

Liderazgo Directivo. El liderazgo directivo es el factor contextual con mayor peso explicativo en los testimonios. El Entrevistado 1 lo califica como “determinante” y el Entrevistado 8 afirma que “el liderazgo del director es muy importante en toda institución educativa”. Lo relevante es qué tipo de liderazgo motiva: no el control ni la fiscalización, sino el acompañamiento técnico y emocional. El Entrevistado 6 describe este mecanismo: “la forma en la que ella reaccionó me hace sentir segura de que puedo comunicarle cada vez que tengo un problema; ya cuando uno tiene al jefe con apertura, el trabajo se vuelve el doble de sencillo”.

El Entrevistado 3 ofrece una distinción analítica entre niveles jerárquicos que vale la pena subrayar: la dirección inmediata genera “sensación de trabajo en equipo, sin que se vea el director como mero jefe”, mientras que la supervisión zonal genera “más un estilo autoritario, con muchos niveles de jerarquía”. Esta distinción entre liderazgo horizontal y liderazgo jerárquico tiene implicaciones para el diseño organizativo: el mismo puesto -director o supervisor- puede producir experiencias motivacionales radicalmente opuestas según el estilo de ejercicio. Portilla García (2023) confirma que el liderazgo directivo y el clima organizacional son determinantes para el desempeño docente, aunque no desarrolla la especificidad de cómo el estilo comunicativo media estos efectos.

Clima y Ambiente Laboral. El clima de la USAER 3K se describe de manera consistente como empático, colaborativo y carente de competencia destructiva. El Entrevistado 7 señala que “en muchas escuelas he visto envidias o egos laborales; acá compartimos material y lo hacemos sin envidia, con el afán de ayudar al otro”. El Entrevistado 5 evalúa este clima comparativamente: “en nueve años de servicio he estado en tres colectivos y sin duda alguna este ha sido el más maravilloso por la colaboración, las metas en común, el respeto mutuo, la creatividad, el cariño, la lealtad”.

Este hallazgo contradice directamente a Macias y Vanga (2021), quienes encontraron que las deficiencias en el clima organizacional no afectan la motivación docente. La fenomenología permite acceder a lo que los instrumentos cuantitativos no capturan: el Entrevistado 2 reporta un cambio motivacional dramático al transitar de un clima “pesado, con rivalidad” a uno colaborativo. La investigación previa de Rivera et al. (2016) y la evidencia sobre clima en ecosistemas escolares (PMC, 2024) confirman que cuando el clima es positivo, las necesidades psicológicas básicas de los docentes se satisfacen y el entusiasmo por la enseñanza se fortalece.

Carga y Condiciones Laborales. La carga administrativa emerge como el principal factor desmotivador estructural. Los testimonios describen un incremento sostenido en la cantidad de documentos requeridos, con evidencias, seguimientos, informes trimestrales y expedientes individuales de cada alumno. El Entrevistado 3

expresa frustración: “ya piden más carga administrativa, más evidencias, más informes. Eso es más trabajo del que había antes”. El Entrevistado 4 presenta la consecuencia más directa: “si me hace sentir que me falta más trabajo directo por el hecho de los papeles”.

Desde la teoría bifactorial de Herzberg (citado en McLeod, 2025), la carga administrativa excesiva funciona como un factor higiénico que, en su versión negativa, erosiona activamente la motivación. Más que la mera ausencia de condiciones favorables actúa como fuerza opuesta a la vocación: obstruye el tiempo disponible para la actividad que genera satisfacción. Esta configuración -que Perales et al. (2023) y Portero Villena et al. (2024) mencionan sin desarrollar- constituye un aporte del presente estudio al campo. Para los docentes de educación especial, la burocracia no es solo carga: es interferencia con el propósito central del trabajo.

Factores Relacionales y de Comunicación. El apoyo social dentro de la USAER opera en dos dimensiones simultáneas que el Entrevistado 5 distingue con claridad: “yo veo que entre todos nos preocupamos por la situación, damos algún consejo, alguna estrategia, y cuando nos volvemos a ver preguntamos cómo se resolvió. Nos preocupamos, pero también nos ocupamos en compartir alguna estrategia”. La distinción entre preocupación -dimensión emocional- y ocupación -dimensión instrumental- captura la dualidad del apoyo efectivo. Los estudios de Raez et al. (2023) sobre clima institucional confirman esta función, pero no especifican los mecanismos.

Un hallazgo que la literatura no documenta es el apoyo observacional vicario: el Entrevistado 7 describe cómo “cuando veo que alguien de la USAER está pasando por un momento muy difícil y aun así cumple, pienso: yo que no estoy pasando por eso, ¿cómo no voy a cumplir? Eso es motivación”. Observar el compromiso de colegas durante la adversidad genera normas implícitas de reciprocidad y esfuerzo que Guido et al. (2024), centrados en participación en decisiones, no abordan.

En cuanto a la comunicación, el Entrevistado 1 sintetiza una dimensión pragmática que la literatura sobre motivación suele ignorar: “la manera en la que se dicen las cosas tiene mucho que ver para que haya seguimiento efectivo”. La comunicación directiva no se reduce a transmisión de información; el tono, la accesibilidad y la ausencia de presión definen si los docentes se atreven a expresar dudas y errores. El Entrevistado 5 lo dice con precisión: “me puedo acercar sin miedo, con tranquilidad, y saber que siempre va a haber un acompañamiento hacia las dudas que tengo”.

Factores de Desarrollo Profesional y Reconocimiento. La formación continua motiva cuando es concreta y aplicable de manera inmediata. El Entrevistado 1 valora específicamente el aprendizaje de herramientas digitales que resuelven problemas laborales reales; el Entrevistado 5 vincula la formación previa en TEA con la reducción de ansiedad al enfrentarse a casos nuevos: “eso me motivó mucho para no llegar de cero”. Esta doble función de la formación -como motivador y como ansiolítico profesional- amplía los hallazgos de Narrea et al. (2020) sobre factores intrínsecos, al

mostrar que el aprendizaje no solo satisface necesidades de autorrealización sino que también reduce inseguridad profesional.

El reconocimiento profesional opera con matices que la literatura de gestión tiende a aplanar. Los docentes de la USAER no responden principalmente a elogios verbales, sino a lo que el Entrevistado 3 describe como circuitos completos de retroalimentación: el docente orientó, el maestro implementó la sugerencia, y el padre atribuyó el avance del alumno a esa orientación. Este reconocimiento conductual-instrumental confirma competencia profesional de forma más efectiva que la gratitud protocolar. El Entrevistado 6 ilustra la asimetría motivacional: la crítica negativa duele más que el elogio motiva, lo que sugiere que el reconocimiento funciona principalmente como factor higiénico, en el sentido de Herzberg (citado en McLeod, 2025): su ausencia desmotiva más que su presencia activa.

Factores Personales, de Bienestar y Desmotivacionales. La permeabilidad entre vida personal y profesional aparece como una tensión recurrente, especialmente durante crisis familiares. El Entrevistado 1 narra el cuidado de su madre enferma como un período de agotamiento existencial donde “no me alcanzaba el tiempo para hacer lo que quisiera; tenía que cumplir también con ese rol”. El Entrevistado 4 describe el presentismo laboral durante la enfermedad de sus padres: “venía, cumplía el horario y hacía las actividades por cumplir, porque estaba pensando en las situaciones que tenía en ese momento”.

Uno de los hallazgos más reveladores es la estrategia de segmentación motivacional que varios docentes desarrollan. El Entrevistado 7 la articula directamente: “hace mucho aprendí a separar el alumno del maestro y de los papás; yo trabajo con el alumno según mi motivación, no dependiendo de los demás”. Esta capacidad de disociar el compromiso con el estudiante de las condiciones externas -falta de apoyo parental, colaboración insuficiente de maestros regulares- es un mecanismo de resiliencia motivacional que Fukuhara (2022) y Ruiz et al. (2023), en sus respectivos contextos postpandemia, no documentan.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman la naturaleza multifactorial de la motivación laboral que Narrea et al. (2020) identificaron en su revisión sistemática, pero ofrecen una configuración específica que la literatura general no captura: en educación especial, los factores intrínsecos -vocación, impacto en estudiantes- operan como base sustentadora, mientras los factores organizacionales -clima, liderazgo, carga administrativa- actúan como facilitadores o inhibidores de la expresión de esa base motivacional. No son dos categorías paralelas; se relacionan de forma asimétrica.

El hallazgo sobre el liderazgo directivo expande el marco teórico de Herzberg (citado en McLeod, 2025). El liderazgo empático y situado no funciona únicamente como factor higiénico que previene insatisfacción; genera satisfacción activa al producir confianza, accesibilidad y respaldo técnico. Esta modalidad de liderazgo trasciende la

dicotomía motivacional-higiénica del modelo original. Portilla García (2023) confirma la centralidad del liderazgo, pero el presente estudio especifica el mecanismo: es la combinación de estructura con autonomía, de retroalimentación correctiva sin fiscalización, lo que produce compromiso en equipos de trabajo especializado.

La discrepancia con Franco (2021), quien encontró que los factores extrínsecos son más decisivos en docentes de educación superior, puede explicarse por diferencias de subsistema. Los docentes universitarios están expuestos a sistemas de evaluación y promoción basados en productividad académica donde los incentivos extrínsecos tienen mayor peso relativo. Los docentes de la USAER, por el contrario, desarrollan su motivación primaria en el vínculo con estudiantes con necesidades educativas complejas, experiencia que los instrumentos estandarizados difícilmente capturan.

Respecto a las conclusiones de Macias y Vanga (2021) -que las deficiencias en el clima no afectan la motivación- la discrepancia metodológica es clara: los instrumentos cuantitativos miden percepción agregada del clima, pero no capturan la experiencia de transitar de un ambiente tóxico a uno colaborativo. El Entrevistado 2 reporta cambios motivacionales dramáticos en este tránsito. La metodología fenomenológica accede a estos procesos de transformación subjetiva que la escala de respuesta cerrada deja invisibles.

La tensión documentada entre carga administrativa y vocación docente representa el hallazgo con mayor implicación práctica. Si la burocracia excesiva obstruye el tiempo para el trabajo directo con alumnos -que es precisamente la fuente primaria de satisfacción- entonces la gestión organizacional puede erosionar la motivación intrínseca de forma inadvertida. Ninguno de los estudios revisados, incluyendo los de Perales et al. (2023), Guido et al. (2024) o Melgar et al. (2024), teoriza este mecanismo. La categoría de “deuda educativa” -la sensación de que lo pendiente con los alumnos crece mientras la papelería consume tiempo- emerge de los datos como un desmotivador activo, no como simple ausencia de motivadores.

La resiliencia motivacional diferencial entre docentes con más y menos trayectoria también merece atención. Los participantes con mayor antigüedad -Entrevistados 7 y 8- muestran mayor capacidad de segmentación y de sostenimiento del compromiso ante factores estresantes. Fukuhara (2022) reflexiona sobre el impacto del contexto postpandemia en el bienestar docente, pero no aborda cómo la experiencia profesional acumulada modula las respuestas motivacionales. Esto tiene implicaciones para el acompañamiento diferenciado: los docentes noveles requieren estrategias distintas a los veteranos para mantener su motivación ante la misma carga organizacional.

Conclusiones

Esta investigación muestra que la motivación laboral de los docentes y paradocentes de educación especial no se sostiene por un único factor, sino por la articulación de condiciones internas y organizacionales que se refuerzan o debilitan

mutuamente. La vocación y el sentido de propósito son el núcleo estable, pero requieren condiciones externas -liderazgo empático, clima colaborativo, carga administrativa razonable- para expresarse con plenitud en la práctica cotidiana.

El liderazgo directivo emerge como el factor con mayor capacidad de influencia sobre el sistema motivacional del equipo. No porque el director sea quien genere la vocación individual, sino porque establece las condiciones que permiten o dificultan su expresión: la confianza para comunicar dudas, la autonomía para tomar decisiones pedagógicas, el acompañamiento técnico en los momentos de incertidumbre. En este sentido, el liderazgo que motiva en contextos de educación especial es menos jerárquico y más situado, menos fiscalizador y más facilitador.

La sobrecarga administrativa es el principal obstáculo identificado. Su efecto desmotivador no se limita al cansancio físico: genera la percepción de una deuda educativa con los alumnos, de tiempo robado al trabajo que da sentido a la profesión. Cualquier política de mejora organizacional en las USAER que ignore esta dimensión tendrá un alcance limitado.

En términos metodológicos, el enfoque fenomenológico demostró su pertinencia para el estudio de procesos motivacionales complejos. Los mecanismos identificados -apoyo observacional vicario, segmentación motivacional como resiliencia, reconocimiento conductual como validación profesional- son invisibles para los instrumentos cuantitativos y requieren el tipo de acceso interpretativo que ofrece la fenomenología de Van Manen (2003).

Tres limitaciones deben señalarse. Primero, la muestra se circunscribe a un solo servicio, lo que restringe la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos de USAER. Segundo, la investigación es transversal y no permite rastrear cambios motivacionales en el tiempo. Tercero, la recolección de datos dependió únicamente de entrevistas, sin triangulación con observación directa de la práctica.

Las líneas de investigación que este trabajo abre incluyen: estudios longitudinales que examinen cómo cambia la motivación a lo largo de la trayectoria profesional en educación especial; investigaciones comparativas entre USAER con diferentes estilos de liderazgo; y estudios sobre los efectos específicos de la carga documental en el bienestar y el desempeño de los equipos multidisciplinares.

Declaración de financiamiento: La investigación no recibió financiamiento externo.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Referencias

- Bohórquez, F. (2020). *Motivación y desempeño laboral de los trabajadores del GAD Municipal del Cantón Salinas* [Tesis de maestría]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Dilthey, W. (2000). *Introducción a las ciencias del espíritu* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Franco, L. E. (2021). Motivación y factores motivacionales en docentes de educación superior. *Revista de Educación y Pensamiento*, 28(28), 45–62.

- Fukuhara, A. E. (2022). Bienestar, motivación y satisfacción laboral de los docentes universitarios en el contexto postpandemia. *Educação e Pesquisa*, 48, e254365. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254365>
- Gadamer, H. G. (2013). *Verdad y método* (13.^a ed.). Sígueme.
- Genoud, M. A., Cattaneo, N., y Brondino, M. (2023). Motivaciones laborales en trabajadores latinoamericanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(1), 53–63. <https://doi.org/10.5093/jwop2023a7>
- Guido, J., Inga, C., y Peralta, M. (2024). Motivación laboral y desempeño en colaboradores de la UGEL Huarmey. *Revista Científica de Ciencias Sociales*, 6(1), 45–58. <https://doi.org/10.33312/rccs.v6i1.185>
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212–247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2015). Breaking the rules: A historical overview of goal-setting theory. *Advances in Motivation Science*, 2, 99–157. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2015.01.003>
- Macias, E., y Vanga, M. G. (2021). Diagnóstico del clima organizacional y la motivación laboral en docentes. *PODIUM*, (39), 79–96. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.6>
- McLeod, S. (2025). *Herzberg's two-factor theory of motivation*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/herzberg.html>
- Melgar, A., García, F., y Gutiérrez, M. (2024). Motivación laboral y compromiso organizacional en la industria maquiladora. *Contaduría y Administración*, 69(1), 1–24. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2024.4327>
- Narrea, O., Pizarro, G., Romero, C., y Vásquez, A. (2020). Revisión sistemática sobre motivación laboral y factores asociados. *Revista de Investigación Valdizana*, 14(4), 190–198. <https://doi.org/10.33554/riv.14.4.718>
- Peña, C. C., y Villon, S. E. (2019). Motivación laboral: elemento fundamental en el éxito organizacional. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 177–192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.E.9.177-192>
- Perales, A., Montoya, G., y Rojas, D. (2023). Motivación laboral: estrategia para el éxito organizacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(101), 319–332. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.23>
- PMC. (2024). Teacher motivation and organizational climate in school ecosystems. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384891>
- Portero Villena, B. A., Moya Robayo, D. F., Chaquinga Soria, G. P., Alarcón Arias, M. R., y Murillo Albornoz, M. (2024). Motivación laboral del docente y el desempeño en su quehacer pedagógico cotidiano. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 2409–2417. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2788>

- Portilla García, S. Z. (2023). Una revisión sistemática acerca del liderazgo directivo y el clima organizacional en los docentes escolares. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 228–241. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.14>
- Raez Martínez, H. T., Chávez Espinoza, P. E., Aguilar Abanto, J. L., Cáceres Tovar, N. J., y Menacho Vargas, I. (2023). Motivación y clima institucional en docentes de la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1700–1713. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.621>
- Revuelto-Taboada, L. (2018). Un enfoque estratégico de la motivación laboral y la satisfacción laboral. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(2), 7–26. <https://doi.org/10.16967/rpe.v5n2a1>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, C., Cegarra, O., Vergara, H., y Matos, Y. (2016). Clima organizacional en el contexto educativo. *Revista Scientific*, 3(10), 259–277. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.14.259-277>
- Ruiz, G., Torres, M., y Ríos, R. (2023). Motivación laboral y desempeño en el sector salud en época postpandemia. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 22(4), 1–12. <https://doi.org/10.29105/respyn22.4-874>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artículo 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Normas de Publicación de la Revista Visión Educativa IUNAES

La Revista Visión Educativa IUNAES, indizada en Latindex, Dialnet, Índice ARE, Google Académico, IN4MEX, Maestroteca y otros repositorios académicos de prestigio, publica trabajos inéditos y originales que contribuyan significativamente al avance del conocimiento en el ámbito educativo.

Tipos de Trabajos Aceptados

1. **Artículos de investigación científica** en el ámbito educativo, concluidos o en proceso, con metodología claramente definida.
2. **Artículos de reflexión teórica** sobre temáticas originales asociadas a la investigación educativa.
3. **Ensayos críticos** sobre temáticas educativas relevantes no necesariamente derivadas de investigación.
4. **Propuestas de intervención educativa** con fundamentación teórica y metodológica sólida.
5. **Guías didácticas o metodológicas** sobre temáticas diversas aplicables en contextos educativos específicos.
6. **Fichas técnicas de instrumentos de investigación validados** con propiedades psicométricas debidamente documentadas.

Requisitos de Formato y Estructura

Aspectos Generales

- Los trabajos deberán ser inéditos y no estar sometidos simultáneamente a consideración en otras revistas.
- La extensión máxima será de 20 páginas (incluyendo tablas, figuras, referencias y anexos), a excepción de las fichas técnicas de instrumentos de investigación, que podrán tener una extensión mayor justificada.
- El documento debe presentarse en formato Word (.docx), hoja tamaño carta, con interlineado doble, márgenes simétricos de 2.54 cm y fuente Times New Roman tamaño 12.

Estructura del Documento

- **Título:** Conciso y descriptivo, en español e inglés, con un máximo de 15 palabras. Centrado, en negrita.
- **Autores:** Nombre(s) completo(s) del autor o autores (máximo tres), seguido de su filiación institucional y correo electrónico. Se debe indicar el autor de correspondencia.
- **Resumen y Abstract:** En español e inglés, en un solo párrafo cada uno, con extensión de 200-300 palabras. Deben estructurarse incluyendo: propósito/objetivo, metodología, resultados principales y conclusiones centrales.

- **Palabras Clave y Keywords:** Tres a cinco términos en español e inglés, ordenados alfabéticamente y que estén incluidos en Tesauros reconocidos (UNESCO, TESE, ERIC Thesaurus, Tesoro de Educación Superior, etc.).
- **Cuerpo del trabajo:** La estructura varía según el tipo de trabajo, pero generalmente debe incluir: introducción, marco teórico o fundamentación, metodología, resultados/hallazgos, discusión, conclusiones y referencias.

Tablas y Figuras

- Las tablas y figuras deberán estar numeradas consecutivamente y tituladas apropiadamente.
- Deben ser editables (no imágenes) e incluirse en el cuerpo del texto en el lugar que les corresponde.
- Las imágenes deben tener una resolución mínima de 600 dpi y estar en formato JPG o PNG.
- Cada tabla o figura debe ser referenciada en el texto.

Citación y Referencias

- Las citas y referencias deberán seguir estrictamente las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición en inglés o cuarta versión en español.
- Las referencias deben corresponder exclusivamente a obras citadas en el texto.
- Se recomienda incluir DOI para artículos de revistas cuando esté disponible.

Proceso de Envío y Evaluación

1. Los trabajos se enviarán a la dirección electrónica: revista_vision_educativa@anglodurango.edu.mx
2. El envío debe incluir:
 - El documento principal sin datos de autor(es)
 - Una portadilla separada con título del trabajo, datos completos de autor(es), breve semblanza curricular (100 palabras máximo por autor) y declaración de originalidad
 - Carta firmada de cesión de derechos (después de la aceptación)
3. **Proceso de evaluación:**
 - Acuse de recibo del artículo en un plazo máximo de 10 días hábiles
 - Revisión preliminar editorial para verificar cumplimiento de normas (10 días hábiles)
 - Evaluación por pares académicos mediante sistema de doble ciego
 - Comunicación de resultados al autor en un plazo máximo de tres meses
 - Incorporación de modificaciones (cuando aplique) en un plazo no mayor a 30 días
4. **Dictámenes posibles:**
 - Aceptado sin modificaciones
 - Aceptado con modificaciones menores

- Condicionado a modificaciones mayores (requiere nueva evaluación)
- Rechazado

Ética de Publicación

- Los autores deben garantizar la originalidad de sus trabajos y declarar cualquier conflicto de interés.
- Se debe reconocer apropiadamente la contribución de todas las personas que hayan colaborado significativamente en el trabajo.
- La detección de plagio, fabricación o falsificación de datos resultará en el rechazo inmediato del trabajo y la imposibilidad de publicar en la revista por un período determinado.
- La revista suscribe los principios éticos del Committee on Publication Ethics (COPE).

Derechos de Autor y Reproducción

- Al ser aceptado un trabajo, los autores cederán los derechos de edición y publicación a la revista mediante una carta específica.
- Los derechos de reproducción vía electrónica pertenecen al editor, aunque se atenderán peticiones razonables de los autores para reproducir sus contribuciones por otras vías.
- La revista se reserva el derecho de reproducir los artículos aceptados en otros medios impresos o electrónicos, respetando siempre la autoría original.
- Los contenidos publicados se distribuyen bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La Revista Visión Educativa IUNAES se compromete a mantener altos estándares de calidad y rigor científico en su proceso de selección y publicación de trabajos, contribuyendo así al desarrollo y difusión del conocimiento en el campo educativo.