

RETROALIMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TELESECUNDARIA: UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

PEDAGOGICAL FEEDBACK AND TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE
IN TELESECUNDARIA: A PARTICIPATORY ACTION RESEARCH PROCESS

Mayra Isabel Pérez Ramírez¹

¹ Zona escolar 509 Telesecundarias. Dolores Hidalgo C.I.N. Gto. Correo electrónico: mayizaaa2@gmail.com

Resumen

La presente investigación analiza el impacto de la retroalimentación pedagógica en la transformación de las prácticas docentes de una Telesecundaria en Dolores Hidalgo, Guanajuato, contexto de alta marginación donde los cuatro docentes enfrentan dificultades para implementar la metodología por proyectos del Plan de Estudio 2022. Mediante investigación-acción participativa, se combinaron entrevistas directas a profundidad pre y post intervención, observación de aula de 90 minutos por docente y un taller de tres sesiones realizadas en octubre y noviembre de 2025. Los hallazgos evidencian que la retroalimentación formativa, concebida como dialogo reflexivo estructurado en observación, análisis conjunto y deconstrucción de la práctica, favoreció avances en la planeación del Proyecto Parcial de Aula (PPA), redujo el aislamiento profesional y fortaleció la seguridad docente ante el grupo.

Palabras clave: retroalimentación pedagógica; Telesecundaria; Nueva Escuela Mexicana; investigación-acción participativa; práctica docente; metodología por proyectos.

Abstract

This research analyzes the impact of pedagogical feedback on the transformation of teaching practices a Telesecundaria in Dolores Hidalgo, Guanajuato, a highly marginalized rural context where four teachers face difficulties implementing the project-based methodology of the 2022 Study Plan. Using participatory action research, the study combined in-depth direct interviews (pre and post intervention), 90-minute classroom observations per teacher, and a three-session workshop held in October and November 2025. Findings show that formative feedback, conceived as a reflective dialogue structured around systematic observation, joint analysis, and deconstruction of practice, fostered progress in Partial Classroom Project (PPA) planning, reduced professional isolation, and strengthened teacher confidence.

Keywords: pedagogical feedback; Telesecundaria; Nueva Escuela Mexicana; participatory action research; teaching practice; project-based methodology.

Introducción

Los cambios curriculares derivados del Plan de Estudio 2022 para la educación básica en México imponen a los docentes de Telesecundaria el desafío de transitar hacia una metodología basada en proyectos contextualizados, el Proyecto Parcial de Aula (PPA) y el Proyecto de Aula (PA), que implica abandonar formas de trabajo consolidadas durante más de dos décadas. En este proceso, la retroalimentación pedagógica sistemática resulta determinante: Navarrete y López (2022) reportaron que solo el 34% de los docentes en México recibe retroalimentación periódica basada en evidencias, lo que revela una necesidad urgente de fortalecer los procesos formativos que alineen la práctica docente con las demandas del nuevo modelo.

La Telesecundaria ubicada en el municipio de Dolores Hidalgo Cuna de la Independencia Nacional, Guanajuato, representa un caso paradigmático de esta tensión. Su planta docente, integrada por cuatro profesores con experiencias y trayectorias heterogéneas que van de 0.2 a 26 años de servicio, ha participado en talleres de conocimiento de la metodología, logrando planear con base en su orden; sin embargo, enfrenta dificultades persistentes para vivenciarla en el aula. El contexto de alta marginación, la ausencia de infraestructura tecnológica básica y la carencia de un acompañamiento pedagógico continuo profundizan estas brechas.

Ante este panorama, la presente investigación se plantea como propósito proponer, desde la investigación-acción participativa (IAP), estrategias de retroalimentación pedagógica con los docentes de la escuela para transformar sus prácticas educativas durante la implementación de la metodología de Telesecundaria. La pregunta rectora es: ¿Cómo impacta la retroalimentación pedagógica en la transformación de las prácticas docentes durante la implementación de la metodología de Telesecundaria en la escuela, a través de un proceso de investigación-acción participativa? Los objetivos específicos consistieron en identificar mediante entrevistas y observación como los docentes aplican la metodología; diseñar un taller de planeación dirigido a quienes presentan oportunidades de crecimiento; e implementar un proceso de retroalimentación que consolide la aplicación correcta de dicha metodología. La relevancia del estudio radica en que sus hallazgos y rutas de mejora pueden replicarse en otras escuelas de la modalidad, contribuyendo a la profesionalización docente y a la mejora de los aprendizajes en zonas de alta marginación.

Retroalimentación formativa, reflexión docente y comunidades de aprendizaje: fundamentos teóricos

Comprender el impacto de la retroalimentación pedagógica en la transformación de la práctica docente requiere articular tres tradiciones teóricas que convergen en la experiencia de la Telesecundaria: la teoría de la retroalimentación formativa como proceso de reducción de brechas entre el desempeño actual y el esperado, la teoría del profesional reflexivo como epistemología de la práctica, y la teoría de las comunidades de practica como modelo de aprendizaje situado y colaborativo. Estos tres campos no operan de manera independiente: es precisamente su intersección la que permite explicar por qué la retroalimentación fue transformadora en este caso y no simplemente informativa.

El punto de partida epistemológico es la definición de retroalimentación que proponen Hattie y Timperley (2007) en su influyente meta-análisis: la retroalimentación es “la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un profesor, un compañero, un libro, un padre, uno mismo, o la experiencia) en relación a aspectos del rendimiento o la comprensión” (p. 81). Esta definición, aparentemente sencilla, contiene una implicación teórica de primer orden: la retroalimentación no es un acto unilateral de evaluación, sino información que un agente proporciona con el propósito específico de reducir la distancia entre el estado actual de comprensión o desempeño y un objetivo definido. Hattie y Timperley (2007) documentan que la retroalimentación es una de las influencias más potentes en el aprendizaje y el logro, aunque su impacto puede ser tanto positivo como negativo dependiendo del tipo y la forma en que se entrega, lo que hace de su diseño deliberado una condición indispensable. Para el presente estudio, esta distinción entre retroalimentación bien diseñada y mal diseñada es fundamental: no cualquier intervención sobre la práctica docente produce transformación; solo aquella que identifica brechas específicas, articula criterios claros de mejora y genera ciclos sostenidos de reflexión y acción.

El segundo eje teórico es el concepto de profesional reflexivo desarrollado por Schon (1983). Frente a la racionalidad técnica, que concibe al docente como aplicador de conocimiento generado externamente, Schon propone que el verdadero aprendizaje profesional ocurre en la reflexión sobre la acción: el análisis sistemático que el profesional realiza a posteriori sobre las características y procesos de su propia intervención. Este proceso, que Schon distingue de la reflexión en la acción que ocurre de manera tacita durante el acto de enseñanza, constituye el componente esencial del aprendizaje permanente del

docente: es la condición que permite transformar la experiencia en conocimiento profesional movilizable. Para el presente estudio, esta perspectiva ilumina la función del diálogo de retroalimentación post-observación: no es una sesión de evaluación del desempeño, sino un espacio de reflexión estructurada que activa el pensamiento del docente sobre su propia práctica, hace visible lo que era tácito y abre posibilidades de modificación que no existían mientras la acción permanecía no examinada.

Que esa reflexión individual adquiera dimensión colectiva y se convierta en aprendizaje profesional sostenido requiere, sin embargo, condiciones institucionales que la Telesecundaria 1128 no poseía antes de la intervención: un espacio colegial estructurado, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Estos son precisamente los tres elementos que Wenger et al. (2002) identifican como constitutivos de una comunidad de practica:

un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada (Wenger et al., 2002, p. 4).

El taller de tres sesiones y los diálogos de retroalimentación post-observación funcionaron, en la Telesecundaria, como el andamiaje que permitió la emergencia de una comunidad de practica incipiente: los docentes transitaron del trabajo individual y aislado hacia la elaboración colaborativa de planeaciones, la construcción conjunta de rubricas y el intercambio de estrategias didácticas. Wenger (1998) señala que una de las características más importantes de las comunidades de practica es que el aprendizaje no puede ser diseñado desde afuera, solo facilitado o frustrado. El papel de la investigadora-formadora fue precisamente el de facilitadora: crear las condiciones para que el aprendizaje entre pares emergiera, no sustituirlo con instrucción vertical. Este matiz es decisivo para entender por qué el proceso genero cambios duraderos en tres de los cuatro docentes y solo parciales en la Docente C.

La cuarta perspectiva teórica que anima este estudio es la de Fullan (2002) sobre el cambio educativo como proceso de reculturización. Fullan distingue la reestructuración, es decir, los cambios formales en horarios, roles y materiales, de la reculturización, que es la transformación profunda de los hábitos, creencias y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia. Esta distinción es central para interpretar los hallazgos del presente estudio: el Plan de Estudio 2022 proporciono una reestructuración curricular, pero no garantizo por sí mismo la reculturización pedagógica necesaria para implementarla.

Fullan (2002) señala que “el cambio siempre fracasara si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones” (p. 37). La retroalimentación formativa es precisamente ese proceso: actúa directamente sobre las concepciones de los docentes sobre su propia práctica, no solo sobre sus conductas observables, lo que la convierte en un dispositivo de reculturización y no meramente de capacitación técnica.

Metodología

La investigación se inscribe en un paradigma sociocrítico, el cual se caracteriza por combinar la teoría y la praxis con el propósito de transformar la realidad existente en beneficio de la comunidad (Maldonado, 2018). Desde este posicionamiento epistemológico, las técnicas de recolección de datos no se emplean únicamente para obtener información, sino que se convierten en instrumentos de reflexión conjunta y dialogo entre actores educativos. El método adoptado es la investigación-acción participativa (IAP), elegida por su capacidad de articular la generación de conocimiento con la transformación situada de la realidad escolar, reconociendo a los docentes como protagonistas activos del proceso de cambio, no como meros informantes.

Participantes y contexto

Los sujetos de investigación son los cuatro docentes de la Telesecundaria que están en funciones durante el ciclo escolar 2025-2026. La plantilla es heterogénea en experiencia, género y disposición ante el cambio: un docente novel sin experiencia previa en la modalidad (Docente A, 0.2 años de servicio), dos docentes con más de 25 años de trayectoria en telesecundaria (Docentes C y D), y una docente con maestría y cercana a la jubilación (Docente B, 21 años de servicio). El Docente A manifestó entusiasmo, pero revelo vacíos formativos propios de la iniciación profesional; la Docente B mostro nerviosismo ante el proceso, pero interés genuino en crecer; la Docente C se mostró confiada en su conocimiento metodológico y rechazó talleres adicionales; el Docente D manifestó disposición a colaborar y concreción en sus necesidades de capacitación. Esta diversidad de perfiles enriquece el análisis porque permite comprender como la experiencia previa modula de manera diferencial la adopción de la metodología NEM y, en consecuencia, la receptividad a la retroalimentación.

La **Tabla 1** sintetiza los perfiles de los docentes participantes.

Tabla 1.
Perfiles de los docentes participantes en la investigación.

DOCENTE	EDAD	AÑOS SERV.	GÉNERO	ESTUDIOS	OBSERVACIONES CLAVE
Docente A Josué E. Ramírez Rubio.	22	0.2	M	Licenciatura.	Novato, motivado, sin experiencia previa en telesecundaria. Entusiasta, pero con vacíos formativos.
Docente B Ma. Isabel Jiménez Rodríguez.	50	21	F	Maestría.	Nerviosa ante el proceso; interesada en crecer pese a resistencia al cambio. Menciona proximidad a jubilación.
Docente C Blanca E. Cano García.	53	26	F	Licenciatura.	Confiada en su conocimiento metodológico; rechaza talleres adicionales; se actualiza por cursos en línea por cuenta propia.
Docente D Margarito Zamora Espinoza.	49	26	M	Licenciatura.	Adaptable, concreto en necesidades de capacitación y dispuesto a colaborar para la mejora de su práctica.

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas directas y a profundidad aplicadas el 3 de octubre de 2025 en la Telesecundaria en Dolores Hidalgo, Guanajuato. Los nombres completos se incluyen con consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante tres técnicas complementarias, aplicadas entre septiembre y noviembre de 2025. La primera consistió en entrevistas directas y a profundidad: una entrevista pre-investigación (3 y 30 de octubre de 2025), estructurada en cuatro categorías, Plan de Estudio 2022, metodología de telesecundaria, práctica docente y propuesta de mejora, y una entrevista post-investigación (15 de noviembre de 2025), compuesta por cinco preguntas abiertas orientadas a valorar el impacto de la retroalimentación. La segunda técnica fue la observación de aula, realizada con una guía estructurada de diez componentes del PPA y el PA; cada sesión tuvo una duración de 90 minutos por docente, registrando presencia o ausencia de las acciones metodológicas mediante marcadores cualitativos y notas descriptivas. La tercera técnica fue un taller colaborativo de tres sesiones (10, 17 y 23 de octubre de 2025), diseñado participativamente a partir de las necesidades sentidas de los docentes. La triangulación de estas fuentes permitió contrastar percepciones, practicas observadas y avances en la planeación, fortaleciendo la validez interna del estudio.

Resultados y discusión

Diagnóstico inicial: barreras y potenciales en la transición metodológica

Las entrevistas pre-investigación (3 de octubre de 2025) revelaron patrones consistentes entre los cuatro docentes en torno a tres dimensiones interrelacionadas: desconocimiento metodológico parcial, rigidez de prácticas previas y factores contextuales estructurales. Ante la pregunta sobre cómo se sienten con la aplicación de la metodología, el Docente A señaló: “Es buena, pero en momento es un poco tediosa y estamos presionados a cumplir con los proyectos”; el Docente C expuso: “Bien, solo que tengo que adaptarme, actualmente tomo clases de computación para hacer mejor mi trabajo”; y el Docente D admitió: “Pues al aplicar esta metodología me ha generado confusión al momento de aplicar el trabajo por proyectos” (entrevistas directas y a profundidad, 3 de octubre de 2025). Estos testimonios reflejan distintos niveles de adaptación, pero convergen en señalar la abstracción del modelo NEM y la tensión entre la cultura docente adquirida y las nuevas exigencias de autonomía pedagógica.

La Docente B ofrece el testimonio más revelador en términos de la distancia entre experiencia acumulada y demandas de innovación: “Creo que es bueno, pero falta información en los libros para abordar contenidos marcados en PPA, además no conozco bien las etapas de la metodología. Me confundo un poco, la verdad me ha costado adaptarme a la nueva forma de trabajo, pues ya tenía mucha experiencia de trabajo, pero con la anterior metodología” (entrevista, 3 de octubre de 2025). Fullan (2002) había anticipado exactamente este fenómeno: los cambios en las creencias y en las concepciones sobre la enseñanza son los más difíciles de producir precisamente porque cuestionan los valores más fundamentales del individuo respecto a los objetivos de la educación, y los docentes con mayor experiencia acumulada en el modelo anterior tienen más que “desaprender” antes de poder aprender lo nuevo. Esta comprensión permite a la investigadora interpretar la resistencia no como oposición al cambio, sino como una respuesta comprensible de personas que han invertido décadas en consolidar un saber hacer que de pronto se declara insuficiente.

Los datos de las entrevistas permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad con precisión diagnóstica. En el plano de la planeación, los tres docentes con mayor experiencia (A, C y D) demuestran actividades dinámicas, adaptación al contexto y organización básica, pero comparten vacíos en el uso de formatos de planeación, en la articulación de los momentos 2 a 4 del PPA, en la evaluación formativa y en la colaboración en comunidad de aprendizaje. En el plano de la aplicación en aula, todos los docentes manifiestan fortalezas en control de grupo, empatía, inclusión y motivación, pero comparten debilidades en el monitoreo del avance de los alumnos y en el desarrollo de las etapas finales del PA, particularmente las etapas 5 a

7 que corresponden a la elaboración, socialización y evaluación de productos. Esta asimetría entre etapas iniciales y finales revela una apropiación metodológica parcial que los docentes han internalizado la apertura del proceso pedagógico, pero no su cierre, lo que limita el ciclo completo de retroalimentación y metacognición estudiantil. La investigadora interpreta esta brecha como el punto de entrada más pertinente para el diseño del taller: no partir de cero, sino partir de donde los docentes ya saben llegar y acompañarlos hacia donde aún no llegan.

Un caso de resistencia al cambio particularmente significativo fue el de la Docente C, quien al ser consultada sobre su disposición a participar en el taller respondió: “no, pienso que ya conozco la metodología”; y al preguntarle sobre otro tipo de capacitación, señaló: “no, actualmente ya estoy en cursos en línea” (entrevista, 30 de septiembre de 2025). Desde la perspectiva de Schon (1983), esta postura ilustra el riesgo de la reflexión individual sin dialogo: la docente posee conocimiento en la acción, es decir, sabe hacer cosas en el aula, pero al no someterlo a reflexión sistemática con otros, ese conocimiento no puede ser cuestionado ni transformado. La confianza individual sin disposición reflexiva tiende a cristalizar las prácticas en lugar de transformarlas (Mercado et al., 2024).

El taller como espacio de formación práctica y comunidad de aprendizaje

El taller se diseñó en tres sesiones articuladas a partir de las necesidades sentidas de los docentes. La **Tabla 2** presenta su estructura.

Tabla 2.

Estructura del taller de tres sesiones para el fortalecimiento de la metodología de Telesecundaria.

SESIÓN / FECHA	OBJETIVO	TEMAS A FORTALECER	PRODUCTOS ESPERADOS	MATERIALES	TIEMPO
Sesión 1 10 oct. 2025	Reflexionar sobre componentes del PyPE 2022 y analizar metodología de telesecundaria (PPA y PIC).	Reflexión de componentes PyPE 2022; análisis a profundidad de la metodología de telesecundaria.	Exposición de componentes; ejercicio de autonomía profesional; revisión de guía estructurada.	Computadora, proyector, PDF PyPE 2022, PowerPoint de metodología.	5 h total
Sesión 2 17 oct. 2025	Realizar la planeación de un PPA y PIC en vinculación con el Programa Analítico.	Planeación y revisión del PPA; vinculación con Programa Analítico; contextualización.	Inicio y revisión de planeación de PPA con guía estructurada; trabajo en comunidad de aprendizaje.	PDF PyPE 2022, libros de proyectos de los tres grados, guía estructurada.	5 h total

Sesión 3 23 oct. 2025	Revisar la evaluación formativa y realizar la planeación por grado y campo formativo.	Evaluación formativa en la NEM; planeación PPA en comunidad de aprendizaje.	Conceptualización de evaluación formativa; rubrica con contenido integrado; planeación en comunidad.	PDF evaluación formativa, herramienta para rubricas, formato de planeación, PPA.	5 h total
-----------------------------	---	---	--	--	-----------

Nota. Elaboración propia. El taller se realizó en la sala de juntas del módulo de supervisión en Dolores Hidalgo C.I.N., Guanajuato, durante octubre de 2025. PyPE: Plan y Programas de Estudio; PPA: Proyecto Parcial de Aula; PA: Proyecto de Aula; PIC: Proyecto de Integración Curricular; NEM: Nueva Escuela Mexicana.

La primera sesión (10 de octubre) inició con una lectura y reflexión compartida de documentos clave del PyPE 2022, clarificando la terminología de la NEM e invitando a cuestionar los fundamentos epistemológicos de la metodología de telesecundaria. El Docente D señaló mediante participación abierta que la redundancia de contenidos conocidos era un recordatorio de la necesidad de diferenciar estrategias por experiencia, mientras el Docente A, novel, valoro el descubrimiento inicial de la metodología, evidenciando brechas formativas en la inducción profesional. Que la misma sesión generara aprendizajes diferentes según el perfil del docente confirma lo que Hattie y Timperley (2007, p. 81) identifican como condición de efectividad: la retroalimentación debe proporcionar información específicamente relevante para la persona que la recibe, no información genérica.

La segunda sesión (17 de octubre) priorizo la elaboración colaborativa del PPA vinculado al Programa Analítico. Los docentes transitaron de un trabajo individual a uno colectivo mediante un ambiente de confianza donde las dudas se expresaban libremente. El uso de herramientas como SISAT y RIMA para extraer datos del diagnóstico estudiantil, así como la revisión de los libros de proyectos de los tres grados, facilitaron una planeación contextualizada. Esta colaboración no solo acelero la elaboración de formatos, sino que fortaleció la práctica docente al revelar desafíos recurrentes y soluciones entre pares. Para la investigadora, el momento más significativo de esta sesión fue la constatación de que los docentes comenzaron a formularse mutuamente las tres preguntas que Hattie y Timperley (2007) identifican como el núcleo del proceso de retroalimentación efectivo: donde estoy, hacia donde voy y como llegar. El dialogo entre docentes expedientes y el Docente A configuro espontáneamente una zona de andamiaje entre pares.

En la tercera sesión (23 de octubre) se abordó la evaluación formativa y se elaboraron rubricas específicas para el PPA. El uso de herramientas digitales para construir rubricas empodera a los docentes al descubrir opciones prácticas que simplifican su labor. La Docente B menciona mayor seguridad en la elaboración de planeaciones y confianza en su aplicación efectiva. El Docente A valoro el respaldo colegiado: “Realmente sí, porque si había dudas tenía la confianza de preguntar a mis compañeros y ellos tenían mucha disposición para ayudarme”, y el Docente

B agregó: “Pienso que fue de gran ayuda, yo en lo personal solicitaba que me dieran ideas para abordar temáticas de forma creativa y siempre tuve apoyo” (entrevistas, 15 de noviembre de 2025). Desde la perspectiva de Wenger et al. (2002), estas respuestas documentan el paso de una colección de individuos hacia una comunidad incipiente: el aprendizaje dejó de ser un proceso solitario de cada docente frente a su planeación y se convirtió en una empresa compartida, con un repertorio común de instrumentos y estrategias. La investigadora subraya que este viraje no fue un resultado planificado del taller, sino un efecto emergente de las condiciones de confianza y propósito común que el diseño del espacio propicio.

Observación de aula: hallazgos por docente

Las observaciones de clase de 90 minutos por docente se realizaron entre octubre y diciembre de 2025 con una guía estructurada de diez componentes metodológicos. La **Tabla 3** sintetiza los hallazgos y compromisos de mejora por docente.

Tabla 3.

Hallazgos de observación de aula y compromisos de mejora por docente.

DOCENTE / FECHA DE OBSERVACIÓN	FORTALEZAS IDENTIFICADAS	DEBILIDADES PRINCIPALES	COMPROMISO DE MEJORA
Blanca Cano (C) 14-10-2025.	Lectoescritura y rescate de conocimientos previos.	Tiempo excesivo en etapa inicial; Etapas 3 a 7 ausentes en la sesión observada.	Apegarse a la estructura metodológica de telesecundaria.
Margarito Zamora (D) 14-11-2025.	Video detonador como recurso y calendario de actividades.	Etapas 2 a 7 no abordadas; desfase temporal significativo.	Ajustar tiempos de manera permanente en cada sesión.
Isabel Jiménez (B) 14-11-2025.	Trabajo en equipos en Etapa 5; monitoreo continuo con fuentes diversas.	Momentos 1 a 2 y evaluación formativa ausentes en la sesión.	Motivar y sistematizar tareas de investigación estudiantil.
Josué Ramírez (A) 14-12-2025.	Etapas 1 a 4 con trabajo plenario y en grupos; participación estudiantil activa.	Etapas 5 a 7 pendientes de implementación.	Incluir ajustes razonables y cerrar el ciclo del PPA.

Nota. Elaboración propia con base en las observaciones de clase y las entrevistas directas y a profundidad realizadas entre octubre y diciembre de 2025. Los compromisos de mejora fueron establecidos de manera voluntaria por los propios docentes durante el diálogo de retroalimentación posterior a la observación. PPA: Proyecto Parcial de Aula.

Los datos de la **Tabla 3** revelan un patrón consistente y teóricamente significativo: las fortalezas se concentran en las etapas iniciales del PPA, activación de conocimientos previos, video detonador, organización del calendario, mientras que las debilidades persisten en las etapas intermedias y finales: elaboración y socialización de productos, evaluación formativa. La asimetría es sistemática: los cuatro docentes han internalizado la apertura del proceso pedagógico, pero no su cierre, lo que limita el ciclo completo de retroalimentación y metacognición estudiantil. Una excepción destacada es la Docente B, quien en la Etapa 5 promueve estratégicamente el trabajo colaborativo con acceso a fuentes diversas, libros, plataformas digitales e internet, demostrando una comprensión profunda de como sostener la indagación estudiantil en entornos marginados.

Desde la perspectiva de Hattie y Timperley (2007), estos datos permiten identificar con precisión la brecha que debe reducir la retroalimentación en cada docente: no es la misma brecha para todos, lo que exige un acompañamiento diferenciado. Para los Docentes A y D, la brecha se localiza en las etapas de elaboración y cierre; para la Docente B, en la articulación del inicio del proceso; para la Docente C, en la disposición a modificar el uso del tiempo. La investigadora subraya que el hecho de que los compromisos de mejora de la **Tabla 3** fueran establecidos voluntariamente por los propios docentes, y no impuestos por la formadora, es un indicador clave de transformación: el proceso de retroalimentación genero apropiación subjetiva de los objetivos de mejora, condición que Schon (1983) identifica como indispensable para que la reflexión sobre la acción se traduzca en modificación de la práctica.

Impacto de la retroalimentación: percepciones docentes post-intervención

Las entrevistas post-intervención (15 de noviembre de 2025) recogieron las percepciones de los cuatro docentes sobre el proceso de retroalimentación. Ante la pregunta sobre la propuesta de retroalimentación estructurada en tres momentos, el Docente A manifestó: “A mí me parece bien que me observen y me den un espacio para hablar sobre mi trabajo, así yo aprovecho a preguntar mis dudas”; el Docente B expreso: “Me gusta, porque permite estar más activos a la nueva escuela mexicana y convencernos del trabajo y convencer a los alumnos”; el Docente C señaló: “Bien porque está más claro lo que debo hacer, me ha ayudado para mi trabajo”; y el Docente D destaco: “Me gusta la propuesta, porque de forma profesional nos observan y retroalimentan para mejorar nuestro trabajo. Además de que puntualizan con apoyo de la observación los momentos o etapas que debemos ajustar” (entrevistas directas y a profundidad, 15 de noviembre de 2025).

Estos testimonios evidencian una valoración compartida de la retroalimentación como espacio de dialogo profesional, aclaración de dudas y construcción de significados sobre la propia práctica, alejándola de su percepción histórica como mecanismo punitivo de supervisión. Esta transformación es pedagógicamente significativa: la retroalimentación formativa se convirtió en un catalizador de cambio que articula observación, reflexión y acción en un ciclo de mejora continua, exactamente el ciclo que Hattie y Timperley (2007) describen

como el núcleo del feedback efectivo. Los docentes reportan avances en la claridad sobre los momentos del PPA, ajustes más pertinentes a las necesidades estudiantiles, reducción del aislamiento profesional y fortalecimiento de la seguridad frente al grupo.

Desde el análisis crítico, la experiencia de retroalimentación impulsó el tránsito desde un modelo de supervisión vertical hacia un acompañamiento más horizontal, donde la reflexión conjunta, el análisis de evidencias y la construcción colaborativa de instrumentos, rubricas, formatos de planeación, uso creativo de recursos locales, se convirtieron en palancas para la innovación pedagógica. Esta reconfiguración favoreció la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional donde el intercambio entre pares fortalece la implementación sostenida del Plan de Estudio 2022, incluso en contextos de limitaciones tecnológicas y materiales. Queda pendiente, no obstante, abordar la resistencia de la Docente C, cuya confianza en el “ya se” limita su apertura a la colaboración y representa el mayor nudo crítico del proceso de transformación institucional. La investigadora interpreta esta resistencia no como un fracaso del proceso, sino como evidencia de un hallazgo de Schon (1983): la reflexión sobre la acción solo puede iniciarse cuando el sujeto percibe una discontinuidad entre lo esperado y lo obtenido. Para quien no percibe esa discontinuidad, el proceso de transformación debe comenzar mucho antes: creando las condiciones para que la discontinuidad se haga visible.

Conclusiones

La investigación permite concluir que la retroalimentación pedagógica, concebida como diálogo profesional estructurado en observación sistemática, análisis conjunto e interpretación crítica, constituye un factor determinante para la transformación de las prácticas docentes en la implementación de la metodología de Telesecundaria bajo el Plan de Estudio 2022. Los cuatro docentes participantes reportaron impactos positivos en su planeación, en los ajustes a las necesidades estudiantiles, en la reducción del aislamiento profesional y en el fortalecimiento de su seguridad frente al grupo, asociando dichos cambios directamente al proceso de acompañamiento vivido.

Las observaciones de aula revelaron que las fortalezas docentes se concentran en las etapas iniciales del PPA, activación de conocimientos previos, video detonador, organización del calendario, mientras que las debilidades persisten en las etapas de elaboración y socialización de productos y en la evaluación formativa. Este hallazgo evidencia que la apropiación metodológica es un proceso gradual que requiere acompañamiento sostenido: ningún taller puntual, por pertinente que sea, puede sustituir la retroalimentación formativa continua que Hattie y Timperley (2007) identifican como condición de la mejora efectiva

La resistencia inicial de la Docente C confirmó que la confianza individual sin disposición reflexiva puede convertirse en una barrera autoimpuesta al aprendizaje colectivo, y que el proceso de retroalimentación debe comenzar con la generación de las condiciones para que el docente perciba la discontinuidad entre su práctica actual y los objetivos metodológicos que el Plan de Estudio 2022 demanda.

El taller de tres sesiones demostró ser un espacio privilegiado para la construcción de comunidades de aprendizaje docente en el sentido de Wenger et al. (2002): generó un clima de confianza que facilitó el intercambio profesional, promovió la creatividad metodológica y fortaleció la identidad colectiva del colectivo escolar. La colaboración entre pares no solo resolvió dudas técnicas, sino que transformó la planeación en un ejercicio estratégico y motivador, particularmente para el Docente A, novel, quien encontró en el trabajo colegiado el andamiaje indispensable para su iniciación profesional. La reculturización que Fullan (2002) describe como la transformación más necesaria y difícil de producir en los procesos de reforma educativa comenzó a operar en la Telesecundaria 1128 como resultado de este proceso.

Los hallazgos permiten afirmar que ninguna reforma curricular puede consolidarse sin dispositivos sistemáticos de formación continua y retroalimentación formativa. En el caso específico de Telesecundaria, modalidad diseñada para atender a poblaciones en contextos de vulnerabilidad, el acompañamiento pedagógico adquiere carácter imperativo. Se recomienda institucionalizar la retroalimentación formativa en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), diseñar planes de seguimiento post-taller que incluyan comunidades de práctica, construir instrumentos comunes de observación, y fortalecer liderazgos pedagógicos en dirección y supervisión que impulsen una cultura de innovación educativa contextualizada. La investigación ofrece un modelo replicable en escuelas con características similares, contribuyendo a la construcción de rutas de mejora pertinentes y equitativas en la modalidad de Telesecundaria.

Referencias

- Barraza, M. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: una perspectiva interpretativa*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Comisión Europea. (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Guerra, Z., Morales, M., y Vidal, V. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 173-191. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art10.pdf>
- Gutiérrez, L., y San Martín, D. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, 52, 324-345. <http://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/832/638>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, S., y Mendoza, T. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Maldonado, P. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cualitativo, sociocrítico, cuantitativo, complementario*. Universidad Técnica del Norte. <https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/download/files/original/4a628dda9f88cd8eaf3644ed189b0651ff69db4c.pdf>
- MEJOREDU. (2024). *Mejora de la práctica docente y el aprendizaje en telesecundaria: la promoción de experiencias escolares significativas*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/IF-mejora-practicadocente-telesecundaria.pdf>
- Mercado, R., López, C., y García, A. (2024). Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 180-195. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61478/53644

- Moreno, O. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>
- Navarrete, C., y López, H. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 44(178), 63-78. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>
- Pérez, B. (2021). *Implementación de talleres pedagógicos que proporcionen a los docentes en formación estrategias metodológicas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en población con discapacidad visual* [Tesis de licenciatura]. Universidad Libre, Bogotá. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19456>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Zapata, F., y Rondan, V. (2016). *La investigación-acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montana*. Instituto de Montana. <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>