

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE APRENDER A APRENDER EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

BOUNDARIES AND POSSIBILITIES OF LEARNING TO LEARN
IN INITIAL TEACHER EDUCATION

Enviado: 11/08/2025

Aceptado: 30/10/2025

Luis Fernando Brito Rivera¹

RESUMEN

El estudio aborda algunas condiciones relacionadas al desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* (AaA) en docentes en formación. Metodológicamente, se combinaron dos estrategias: a) analizar la literatura sobre AaA en educación superior; b) describir la experiencia formativa de estudiantes, de una escuela normal, para identificar las condiciones en el desarrollo de AaA. Los resultados indican, experiencias fragmentadas, descontextualizadas o desvinculadas de AaA. Esto revela, falta de coherencia entre las prácticas educativas institucionales y el desarrollo intencionado de AaA. Se concluye que, AaA no puede ser asumido como consecuencia automática de la escolarización ni como efecto directo de planes y programas. Es un proceso que implica regenerar la formación docente resignificando la cultura del normalismo en México.

Palabras clave: Aprender a Aprender, Formación Docente, Educación Normalista, Psicología Sociocultural.

ABSTRACT

This article examines the conditions influencing the development of learning to learn (L2L) competence in student teachers. Methodologically, it integrates two approaches: a) a review of literatura on L2L in higher education; b) an analysis of the formative experiences of students at a escuela normal to identify the institucional and pedagogical conditions affecting L2L development. The findings reveal fragmented, decontextualized, and disconnected experiences that point to a lack of coherence between institutional educational practices and the delibereted promotion of L2L. The study argues that L2L cannot be regarded as an automatic outcome of schooling or as a direct effect of curricular design. Rather, it is a complex process that requires rethinking and regenerating teacher education by re-signifying the culture of *normalismo* en Mexico.

.....
¹ (luisfernandobrito@yahoo.com.mx), Escuela Normal de Texcoco, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5769-4002>

Keywords: Learnig to Learn, Teacher Education, Normal School Education, Sociocultural Psychology.

INTRODUCCIÓN

El presente texto, parte del cuestionamiento sobre cuál es la situación del desarrollo de la capacidad *de aprender a aprender* (en adelante AaA) dadas las condiciones institucionales y pedagógicas de la formación inicial docente en una escuela normal. La justificación, se alinea a cuatro razones: a) la significativa presencia de las escuelas normales en todo el territorio nacional; b) la prevalencia de los modelos educativos 2018 y 2022 para la formación del profesorado; c) la notable ausencia de trabajos de investigación sobre AaA en la formación docente; y d) el debate teórico que implica el concepto de AaA.

Se desarrolló una investigación exploratoria con análisis mixto de tipo descriptivo-interpretativo. Los objetivos fueron: a) revisión analítica de antecedentes; b) descripción de las experiencias institucionales y pedagógicas, generadas en una escuela normal, sobre el desarrollo de AaA; y c) proponer acciones para resignificar la formación docente como un proceso alineado al desarrollo de AaA.

En principio, se hizo una revisión crítica de artículos de investigación y capítulos de libros que, seleccionados y analizados bajo criterios específicos, generaron insumos para una redefinición de AaA a ser integrada en la Didáctica Cultural Inclusiva (DCI). El modelo de la DCI tiene como propósito fundamentar y direccionar la práctica de la formación docente desde la psicología sociocultural y ecológica del aprendizaje. Por otra parte, se implementó una investigación descriptiva, con un cuestionario con escala Likert y preguntas abiertas, para identificar las condiciones que, docentes en formación, vivieron sobre el desarrollo de AaA.

Los resultados preliminares indican que, el modelo 2018 para la formación docente, no articula explícitamente el enfoque de AaA. Además, las experiencias formativas, son vividas como fragmentadas, descontextualizadas o desvinculadas del enfoque de AaA. Lo que manifiesta incoherencia entre las prácticas institucionales y el desarrollo de AaA durante la

formación docente. Se concluye que, AaA no puede ser inferido de la experiencia educativa ni como efecto de planes y programas educativos. Es un proceso complejo, que implica resignificar tanto la formación docente como la cultura del normalismo en México.

CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Varios estudios mencionan que la formación docente enfrenta retos estructurales y pedagógicos (Chapa y Flores, 2015; Cáceres, López, Lizama y Olvera, 2023). Las implicaciones y propuestas apuntan a articular trayectos formativos más pertinentes, que integren la práctica reflexiva, el acompañamiento sistemático, la innovación curricular y el fortalecimiento de las capacidades institucionales, entre otras opciones (Díaz-Barriga, 2021; López y Vences, 2024). La formación del profesorado habrá de atender los desafíos contemporáneos de la docencia, así como las condiciones reales de las instituciones formadoras, superando la fragmentación y precarización que actualmente limitan su impacto. Una de estas condiciones, es la carencia de investigaciones sobre AaA.

Hay autores que proponen desarrollar en los docentes la capacidad de autorregulación, el pensamiento crítico, la adaptación a contextos complejos y el aprendizaje continuo, aspectos vinculados directamente a la competencia de AaA (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022; Fundación SM, 2023). Estos hallazgos evidencian que, mejorar la formación docente, es clave para garantizar un perfil profesional que responda con autonomía, compromiso social y disposición al aprendizaje permanente en escenarios cada vez más dinámicos y desafiantes (Cuevas-Canija y Moreno-Olivos, 2022; Lagunes, Cruz y Bello, 2023).

Siendo así, este trabajo problematiza la formación inicial docente cuestionando la efectividad de la experiencia formativa en el desarrollo de la capacidad de AaA. Las razones son varias. La primera es que, son un total de 248 escuelas normales con una matrícula de 116 700 estudiantes en todo el territorio nacional (Sistema Integrado de Información de la Educación Superior, 2024). Cuantitativamente es muy significativo el impacto de la formación docente.

Otra razón es que, aunque curricularmente los modelos 2018 y 2022 (DGESuM, 2018 y 2022), para la formación del profesorado, menciona generalidades sobre “AaA” no se aclara el enfoque teórico-metodológico de referencia. Lo que hace confuso comprender qué están entendiendo, los formadores de docentes sobre el tema, así como cuáles son los fundamentos y acciones prácticas inmediatas en la formación docente. La tercera razón es, la carencia de antecedentes de investigación sobre AaA-formación del profesorado en México. Sobre todo, si aludimos a la importante cantidad de referencias que abordan el tema en la educación superior en Iberoamérica. La cuarta razón es, la diversidad sobre el concepto de AaA, oportunidad para desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) para construir un marco teórico propio y pertinente a las necesidades formativas del profesorado en México.

Estas razones configuraron una investigación exploratoria y descriptiva para responder a: *cuál es la situación del desarrollo sobre la capacidad de AaA dadas las condiciones institucionales y pedagógicas de la formación inicial docente en una escuela normal*. Los objetivos fueron:

Objetivo general

Analizar las condiciones institucionales y pedagógicas implicadas en el desarrollo de la capacidad de AaA en la formación inicial de docentes en una escuela normal.

Objetivos específicos

1. *Identificar elementos teórico-metodológicos para construir una definición sobre AaA adecuada al proceso de la formación docente.*
2. *Identificar los factores institucionales y pedagógicos que contribuyen o dificultan la emergencia de procesos asociados a AaA durante la formación docente.*
3. *Proponer acciones para resignificar la cultura pedagógica del normalismo sobre la teoría y práctica de AaA como componente central de la formación docente.*

APRENDER A APRENDER. HACIA UNA DEFINICIÓN INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hay una ausencia de literatura sobre AaA en y para la formación del profesorado en el sistema de la educación normalista. En este sentido, se hizo una revisión de trabajos sobre AaA, para analizar las definiciones más significativas e integrar una propia, alineada a las condiciones de la formación docente en México.

Revisión analítica de antecedentes

Criterios de selección

La selección se hizo según los criterios de la tabla 1 y analizados considerando: a) concepto de AaA y las dimensiones implicadas en su definición y b) resultados, conclusiones y aplicaciones sugeridas.

Tabla 1. Criterios de inclusión de artículos y capítulos

Criterio	Descripción
Alineación con el tema de estudio	-Abordar teórica o metodológicamente algún aspecto sobre al concepto de AaA -Abordar algún tipo de investigación empírica o de análisis documental sobre AaA
Período de publicación	-Últimos diez años (2025-2015)
Contexto geográfico y cultural	-Investigaciones realizadas en países de Iberoamérica
Disponibilidad de texto completo	-Acceso al texto completo
Claridad en los objetivos de investigación	-Alineación con los objetivos de la investigación
Relevancia metodológica	-Diseño metodológico coherente con sus objetivos de investigación
Relevancia en los resultados, conclusiones y aplicaciones sugeridas	-Datos, información y conocimiento que se pueda aplicar para mejorar las condiciones de la situación problema

Nota. Elaboración propia.

Estudios empíricos y documentales

Los estudios empíricos y documentales (ver Tabla 2) reconocen que AaA es una competencia compleja integrada por dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y éticas, cuya relevancia es clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, existen carencias significativas en su implementación, destacando una presencia fragmentaria o limitada de AaA en los planes de estudio y modelos educativos.

Se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente, pues la capacidad de los profesores para integrar esta competencia, de manera reflexiva y contextualizada, es determinante. Los estudios destacan la autorregulación como esencial para AaA y reconocen la importancia del contexto social y cultural de los estudiantes para su desarrollo. Estas investigaciones evidencian, tanto el valor formativo del AaA, como los desafíos que enfrentan las instituciones para incorporar AaA de manera coherente y eficaz.

Tabla 2. Análisis de estudios empíricos y documentales

Estudio	Breve descripción
García-García et al. (2021)	Usa el modelo GIPU-EA para analizar las percepciones de AaA en estudiantes (resaltan motivación, planificación, creatividad y trabajo colaborativo) y profesores universitarios (autonomía para resolver problemas y gestionar contenidos).
Moctezuma-Ramírez et al. (2024)	Investigación para evaluar la presencia de AaA como competencia transversal en universidades españolas. Los resultados indican una escasa presencia explícita de AaA en los planes de estudio a pesar de su reconocimiento normativo. Esto significa una presencia e implementación fragmentaria, se propone fortalecer el diseño curricular y la formación docente.
Moctezuma-Ramírez et al. (2022)	Analiza los modelos educativos de 31 universidades públicas de México para identificar sus visiones sobre AaA.
Patera, Silva y Sáenz (2020)	Se analiza la presencia de AaA en documentos normativos de 6 países. La definición de AaA es ambigua aun siendo mencionada en todos los documentos consultados. Es imprescindible AaA como un proceso ligado para toda la vida.

Estudio	Breve descripción
Ramírez (2024)	Se explora cómo la capacidad de AaA influye en la inserción laboral de egresados universitarios. Con una buena capacidad de AaA hay una mejor inserción en el mundo laboral.
Gargallo-López et al. (2024)	Se propone un modelo didáctico con un enfoque de aprendizaje estratégico y autorregulado. Se aplicaron estrategias didácticas que mejoraron la autorregulación y la actitud hacia el aprendizaje.
Pérez et al. (2020)	Propone un modelo de AaA para integrarse a grados universitarios desde un enfoque sociocultural y una visión estratégica sobre el aprendizaje y su autorregulación.
Cárdenas, Brito y Silva (2024)	Se analizan creencias y concepciones sobre AaA en maestras de preescolar. Se concluye que, hay una visión fragmentada de AaA y es necesario una formación docente más reflexiva y contextualizada para AaA.
Escalante, Coronado y Moctezuma (2023)	Mediante el modelo de Gargallo et al (2020) se examinaron 1896 programas. Se identificó que las competencias aparecen fragmentadas, con predominio en conocimientos y habilidades y escasa presencia de actitudes, valores y elementos contextuales.
Cabrera-Macias (2020)	Se valora la formación de habilidades de AaA en estudiantes de medicina como porte del interés en desarrollar la autogestión del conocimiento.
Fundora Literas (2023)	Aborda AaA en un curso de Didáctica de la Educación Superior con doctorandos de Ciencias Médicas. Se reporta un interés importante por este tema en los participantes
Cebrián, Guerrero y Gargallo (2024)	Se plantea que AaA es clave para los sistemas educativos y su necesario desarrollo por los universitarios para manejarse en una sociedad dinámica.

Nota. Elaboración propia.

Estudios teórico-metodológicos

Los estudios teórico-metodológicos (ver tabla 3) aportan un andamiaje conceptual para comprender AaA como una capacidad compleja,

transversal y multidimensional, integrada, al igual que en los estudios empíricos, por dimensiones cognitivas, metacognitivas afectivas, sociales, éticas, culturales y ecológicas. Hay coincidencias en definir AaA como una metacompetencia esencial para el aprendizaje permanente, destacando la autorregulación como su núcleo constitutivo y enfatizando la importancia de situarla en contextos sociales y culturales diversos.

Así mismo, se subraya la necesidad de clarificar conceptualmente el concepto de AaA y traducirlo en herramientas útiles para el currículo escolar, junto con una preparación docente para su aplicación efectiva. Este cuerpo teórico, proporciona elementos, que no sólo enriquecen la comprensión de AaA, sino que también ofrecen orientación estratégica para su integración crítica y coherente para su implementación.

Tabla 3. Análisis de estudios teórico-metodológicos

Estudio	Breve descripción
García-Bellido y González-Such (2012)	Propone un modelo para evaluar AaA en egresados universitarios considerándola como una competencia compleja, transversal y multidimensional.
Gargallo-López et al. (2021)	Se valida el cuestionario CECAPEU para evaluar AaA en estudiantes universitarios. El objetivo es pertinente dada la carencia de instrumentos de este tipo de educación superior.
Brito, Torti y Malheiro (2020)	Se presenta el diseño, traducción y adaptación de una entrevista llevada a cabo a docentes de diferentes partes del mundo centrada en la perspectiva cultural de AaA.
Caena y Stringher (2020)	El objetivo principal es aclarar un concepto complejo, transformarlo en una herramienta útil en el currículo escolar y la enseñanza para mejorar el aprendizaje significativo y la formación continua. La falta de preparación docente sobre AaA se refleja en el trabajo en el aula. La formación docente actual es insuficiente para una formación afectiva de los alumnos.
Gargallo López et al. (2020)	Propone un modelo teórico sobre AaA para la universidad. Se basa en un exhaustiva revisión teórica y normativa con fundamentos en el aprendizaje estratégico y autorregulado, así como de enfoques sociocognitivos. El modelo define AaA como una competencia clave para aprender a lo largo de la vida.

Estudio	Breve descripción
Salmerón Pérez y GutiérrezBraojos (2012)	Revisión teórica sobre AaA relacionada al aprendizaje autorregulado. El texto es pertinente al sistematizar diversas teorías (cognitiva, sociocultural, sociocognitiva, fenomenológica, volitiva). Se refiere al marco sociocognitivo como el mejor integrado.
Stringher et al. (2019)	Analiza cómo se comprende y analiza AaA en seis países latinoamericanos desde una perspectiva intercultural.
Deakin (2019)	El capítulo propone una comprensión holística de AaA desde la perspectiva de sistemas complejos.
Alberici y Di Rienzo (2019)	Desde una revisión teórica internacional se aborda AaA como una competencia estratégica para el aprendizaje continuo, con dimensiones individuales, sociales y ecológicas. AaA como aprendizaje de la energía y del poder.
Lluch y Portillo (2018)	Se trata de una revisión documental y de experiencias de innovación.

Nota. Elaboración propia.

Balance de la investigación sobre AaA en educación superior

AaA es una metacompetencia compleja, que implica autonomía, pensamiento crítico, autorregulación, reflexión y adaptabilidad. Tiene cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. Algunos textos incorporan dimensiones culturales, biográficas o ecológicas. Algunas propuestas abordan AaA de manera integral, mientras otras lo fragmentan o reducen a habilidades instrumentales.

AaA ha evolucionado, desde una definición centrada en la metacognición individual, a enfoques más complejos donde la persona se implica en todo su entorno. Sobre la educación superior, se menciona tanto la autorregulación del aprendizaje como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos formativos, así como reconstruir saberes desde experiencias y vivencias significativas que orientan el aprendizaje con fines personales y sociales. En la tabla 4 se ofrece una integración general del análisis.

Tabla 4. Resultados integrados

Resultados	Propuestas, conclusiones y aplicaciones
-Existen diferencias significativas entre las concepciones de AaA por parte de docentes y estudiantes.	-Se recomienda una formación docente más profunda e intencionada en torno a AaA y la autorregulación del aprendizaje.
-Predomina una visión fragmentada o reducida de AaA, especialmente en los modelos institucionales y normativos.	-Es urgente reformular los modelos educativos desde una visión más integral y contextualizada de AaA.
-Hay una escasa articulación entre planes de estudio, prácticas pedagógicas y la formación docente sobre AaA.	-Se propone el uso de metodologías activas evaluación formativa y tareas auténticas para desarrollar AaA en la práctica.
-Se detecta una desvinculación entre formación académica y empleabilidad, relacionada con la falta de autonomía de los egresados.	-Se sugiere alinear el diseño curricular con las necesidades laborales y sociales, para evitar la figura del eterno estudiante.
	-Se destaca la importancia de clarificar expectativas sobre AaA entre docentes y estudiantes al inicio de los cursos.

Nota. Elaboración propia con el contenido de los textos consultados.

LA DIDÁCTICA CULTURAL INCLUSIVA

La Didáctica Cultural Inclusiva (DCI) propone un modelo teórico-metodológico para la transformación de la enseñanza creando sistemas de actividad psicológica situados y mediados culturalmente que produzcan zonas de interactividad enriquecida entre docentes, estudiantes, contenidos y contextos (Brito, Subero y Paredes, 2022). Desde la DCI, AaA no solo alude a una destreza técnica o metacognitiva, sino a una capacidad enraizada culturalmente, dialógica y situada, que se construye en la interacción con otros, en contextos significativos, con fines transformadores y bajo los elementos de los apartados siguientes.

La psicología sociocultural

La psicología sociocultural indica que el cambio en las actividades que hacemos reconduce el desarrollo psicológico (Vigotsky, 1988, 1995, 2003). El cambio en la actividad de aprender implica nuevas formas de intersubjetividad (más activas, más dinámicas, más innovadoras, más abiertas) resultando en nuevas expresiones mentales.

AaA es un proceso, no sólo individual, sino socioculturalmente situado donde se combinan la teoría de la actividad (Leontiev, 1967, 1984), la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), la interactividad educativa (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), la teoría de sistemas (Fiorenza y Nardone, 2004), los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014; Esteban Guitart, 2012, 2014); el aprendizaje por interconexión (Akkerman y Bakker, 2011); el conocimiento y los aprendizajes de todas las dimensiones culturales por las que transita el sujeto (Pontecorvo, 2003; Casares y Vila, 2009) integradas desde su perspectiva situada y distribuida (Cole y Engeström, 2001; Lave y Wenger, 2003).

AaA es, *apropiarse y concientizar* una serie de artefactos culturales e instrumentos psicológicos que permitan la interiorización de los saberes culturales, la creación de conocimiento en colaboración, la solución de problemas reales, generando espacios de innovación y transformación (Bruner, 2015). AaA implica dinámicas sobre procesos de internalización de aprendizajes cognitivos, sociales, emocionales y disposicionales que requieren la mediación, tanto del profesorado, como de dispositivos pedagógicos embebidos en ambientes de aprendizaje diseñados para producir aprendizajes significativos.

APRENDER A APRENDER DESDE LA DIDÁCTICA CULTURAL INCLUSIVA

Los principios didácticos-formativos de la DCI (Brito, Subero y Paredes, 2022) para el desarrollo de AaA son:

- 1) **Se aprende haciendo.** Para conocer la realidad hay que transformarla.

- 2) **Se aprende en interacción con los demás.** La mente tiene un origen social.
- 3) **Se aprende mediante la asimilación de la experiencia cultural.** Se aprende con intermediación de artefactos y herramientas con un devenir histórico-cultural.
- 4) **Se aprende en acompañamiento de un experto.** La guía de un experto es clave para alcanzar niveles de desarrollo psicológico de complejidad considerable.
- 5) **Se aprende aquello que es útil.** Es preferible contar con aprendizajes estratégicos para encontrar lo que necesitamos según las decisiones que tomemos.
- 6) **Se aprende en la experiencia de vida.** Producir experiencias/vivencias de aprendizaje significativo en contraste a repetir o memorizar.
- 7) **Se aprende de manera situada.** Lo que sea importante aprender se haga, en las condiciones más próximas a los escenarios en que ese aprendizaje ocurre.

Retomando, tanto el análisis de la literatura como el marco teórico de la DCI, se propone que, y en el contexto de la formación del profesorado, AaA sea entendido como la capacidad del docente en formación para reconstruir de manera crítica, reflexiva y situada sus propios procesos de aprendizaje, apropiándose de herramientas culturales, cognitivas y afectivas que le permitan transformar su experiencia formativa en una práctica pedagógica consciente, ética y socialmente comprometida con la transformación educativa. AaA se desarrolla en el marco de sistemas de actividad culturalmente mediados, donde el conocimiento no se transmite, sino que se co-construye a través de la interacción dialógica, la problematización del contexto, el acompañamiento experto y la significación colectiva del conocimiento.

AaA implica, así, no sólo autorregular el propio aprendizaje, sino crear zonas de interactividad enriquecida donde el docente en formación aprende con y desde los otros, generando condiciones para reconocerse como sujeto capaz de aprender a lo largo y ancho de la vida, desarrollando autonomía, pensamiento crítico y sentido formativo de sus aprendizajes.

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio adoptó por un enfoque de investigación educativa de diseño (DBR, por sus siglas en inglés), orientado a comprender el contexto natural de la formación docente y generar datos empíricos que permitan identificar factores que favorecen o dificultan el desarrollo de AaA (Van den Akker et al., 2006; Barab y Squire, 2014). La investigación se desarrolló en ciclos de recolección y análisis de información, considerando los elementos contextuales que inciden en la efectividad formativa (Anderson y Shattuck, 2012; Garelo Rinaudo y Donolo, 2011).

Participantes

Se trabajó con cuatro cohortes de estudiantes de octavo semestre de una escuela normal, a pocos días de su egreso de la licenciatura. Fueron un total de 112 participantes (70 mujeres y 42 hombres), distribuidos en los siguientes grupos: Grupo 1: 23 estudiantes; Grupo 2: 36; Grupo 3: 34; Grupo 4: 19. Al tratarse de un estudio no experimental con participantes mayores de edad, no se requirió aprobación formal de un comité de ética, y siempre respetando los principios de confidencialidad y anonimato de los datos mediante el respectivo consentimiento informado.

Instrumento

En correspondencia con los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico fue mixto al integrar preguntas abiertas y una escala Likert de cuatro puntos. Las preguntas abiertas se enfocaron a explorar las percepciones, experiencias y significados construidos por los docentes en formación en torno a AaA. Este tipo de preguntas, como señala Flick (2015), permiten acceder a la complejidad de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios participantes, favoreciendo la emergencia de interpretaciones situadas y la comprensión profunda de los contextos en los que se producen los aprendizajes.

En cuanto a la escala Likert, el intervalo 1-4 (nada, poco, regular, mucho) se diseñó *ad hoc*, lo que permitió sintetizar los datos, facilitando la

interpretación descriptiva sobre el grado de presencia percibida sobre AaA, en las experiencias formativas de los futuros docentes. Las secciones del instrumento quedaron de la siguiente manera: a) desarrollo de la capacidad de AaA; b) prácticas formativas en la escuela normal; c) percepciones sobre el plan 2018; y d) expectativas sobre la práctica docente futura.

Procedimiento y análisis

El instrumento se administró mediante la plataforma Microsoft Forms y se distribuyó a través de grupos de WhatsApp. (<https://forms.office.com/r/4nhwr3tA36>), (<https://forms.office.com/r/6fBe79S5Zz>), (<https://forms.office.com/r/n6vzCzcAvb>) (<https://forms.office.com/r/HiRqQas-9tE>). La aplicación se realizó a finales del mes de julio de 2025, casi al cierre del ciclo escolar.

El análisis combinó estadística descriptiva para el tratamiento de frecuencias y un análisis categorial de las respuestas abiertas (Cisterna, 2005), basado en las categorías emergentes construidas a partir del marco teórico de la Didáctica Cultural Inclusiva. Este enfoque permitió identificar percepciones, experiencias y condiciones institucionales y pedagógicas vinculadas al desarrollo de AaA en la formación inicial docente.

Uso de herramientas digitales

Parte de las tareas de clarificación y síntesis de contenidos en este artículo fueron asistidas mediante el uso de *ChatGPT* (OpenAI, 2023), como herramienta de procesamiento de lenguaje natural. Este apoyo se limitó a tareas de apoyo redaccional y no sustituyó el análisis crítico, las decisiones metodológicas ni la interpretación de resultados realizadas por el autor.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desarrollo de la capacidad de AaA

Se presenta algunas respuestas representativas a la pregunta: “¿Qué significa para ti AaA?”. En la Figura 1, se integran en porcentajes todas las respuestas.

Temática 1. Reflexión y conciencia

“Ser consciente de lo que estás por aprender y saber cómo lo vas a lograr, reconociendo tu proceso y tus herramientas personales para alcanzar tus metas.”

“Es identificar lo que necesitas aprender, cómo lo vas a lograr y ser consciente de que el aprendizaje depende de ti.”

“Es reflexionar sobre cómo aprendo, por qué aprendo y qué sentido tiene lo que aprendo para mi vida personal y profesional.”

Temática 2. Autorregulación

“Significa saber organizar tu propio proceso de aprendizaje, identificar tus debilidades, tiempos, espacios y planear cómo mejorar.”

“Desarrollar la capacidad de identificar cómo se aprende mejor en diferentes situaciones para adaptar tu forma de estudiar o enseñar.”

“Para mí, AaA es planear, monitorear y evaluar cómo aprendo y qué estrategias me funcionan mejor.”

Temática 3. Uso de estrategias

“Para mí, AaA significa ser capaz de aplicar diferentes técnicas de estudio y aprendizaje según la situación, para aprender con eficiencia.”

“Es saber utilizar diferentes recursos, estrategias, métodos y herramientas para poder aprender más eficazmente.”

“Es saber cómo aprender mejor, utilizando lo que ya conozco y buscando formas nuevas de estudiar y entender.”

Temática 4. Mejora continua

"Significa buscar diferentes formas de adquirir conocimiento para estar en constante mejora, reconociendo que el aprendizaje nunca termina."

"Es estar en un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, aprendiendo de la experiencia."

"Es tener una actitud abierta a mejorar siempre, buscando nuevas maneras de hacer las cosas mejor."

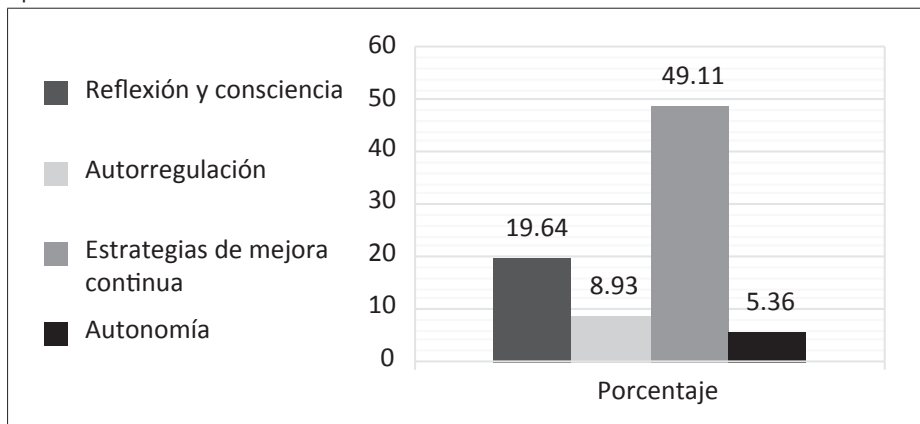
Temática 5. Autonomía

"Tener la capacidad, habilidad y actitud de ser autodidacta para continuar aprendiendo a lo largo de mi carrera docente sin depender de que me enseñen siempre."

"Es la capacidad de aprender sin que alguien más me diga qué hacer, buscando yo mismo los medios y contenidos que me interesan."

"Es saber cómo aprender de forma independiente y mantener la motivación por seguir aprendiendo a pesar de las dificultades."

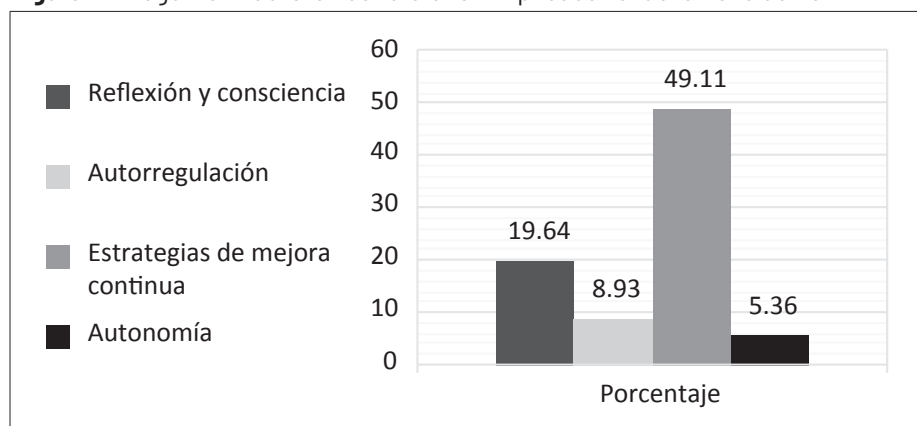
Figura 1. Respuestas agrupadas a la pregunta: "¿Qué significa para ti aprender a aprender?"



Nota: Elaboración propia con información del instrumento aplicado

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de cuatro preguntas relacionadas al desarrollo de la capacidad de AaA.

Figura 2. Preguntas sobre las condiciones implicadas al desarrollo de AaA



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

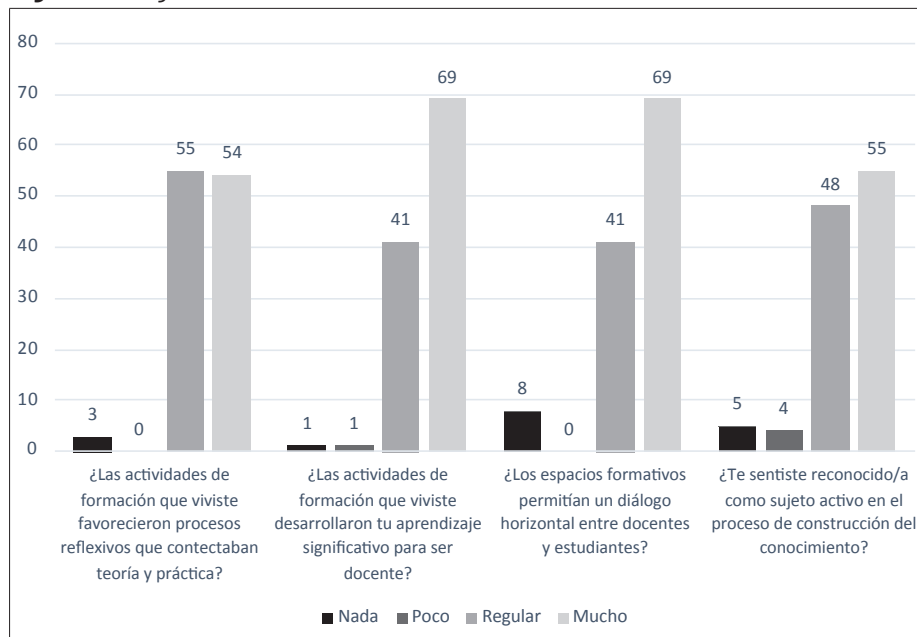
Como se puede notar, los porcentajes más altos caen en “regular”. Estos datos, si los relacionamos con las respuestas representativas de la sección anterior, sugieren que estas capacidades, no necesariamente, tienen un origen en las prácticas formativas de la escuela normal. Podría suponerse que se trata de una situación personal y que AaA se desarrolla de manera discontinua y sin una mediación institucional explícita y sostenida

LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DE LA ESCUELA NORMAL

Actividad e interactividad en el aprendizaje

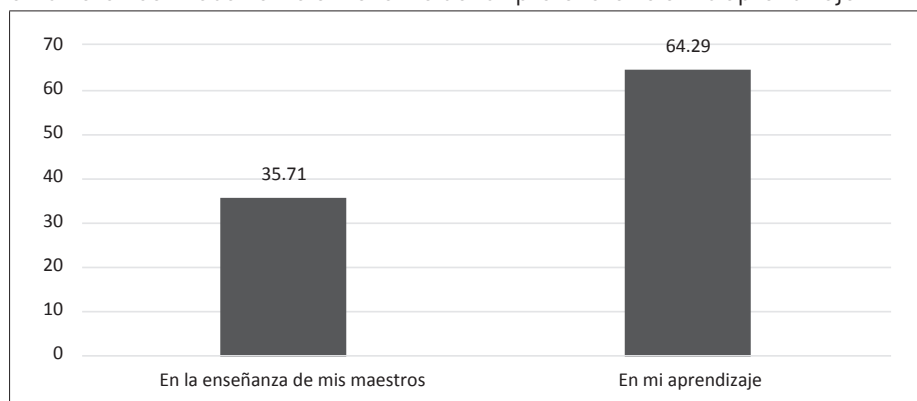
En la Figura 3 y 4 se presentan los porcentajes asociados a prácticas y actividades formativas vividas en la escuela normal.

Figura 3. Preguntas asociadas a las actividades formativas en la escuela normal



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Figura 4. Respuestas a la pregunta: "¿Las actividades formativas que viviste estuvieron centradas en la enseñanza de tus profesores o en tu aprendizaje?"



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Se puede apreciar (Figura 3) que la mayoría de los participantes tiene una buena consideración sobre las actividades de aprendizaje que vivieron en la escuela normal. No obstante, este dato tiene que ser reflexionado pues hay una importante cantidad de respuestas que caen en lo regular. Esto significaría una relación simétrica entre lo que se considera *bueno* y lo que podría *mejorar*. Se destaca la apreciación positiva que tienen los estudiantes sobre el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes. Dato que se debe mantener, e indagar a mayor detalle, pues efectivamente en la relación profesores-estudiantes lo más aconsejable es producir una comunicación bidireccional.

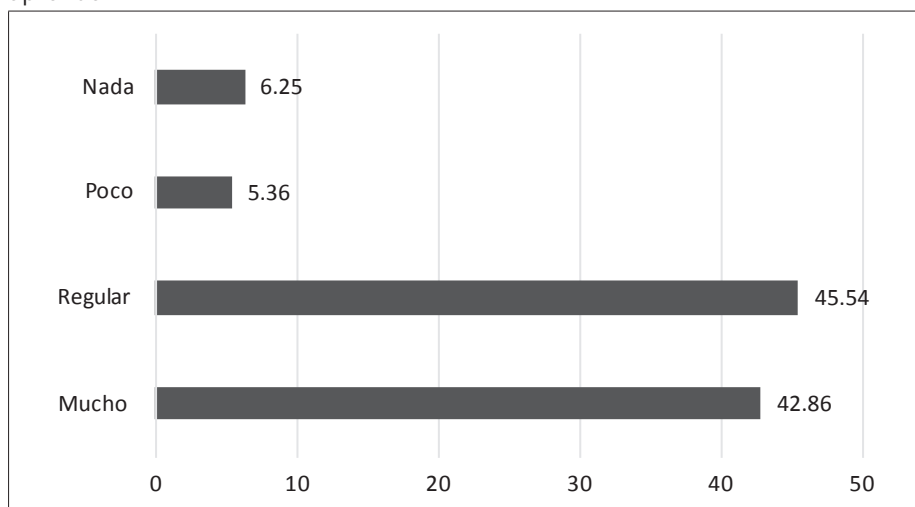
En la Figura 4, se aprecia una buena consideración (64.29%) sobre que las actividades formativas estuvieron centradas en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza de los profesores. Este dato es bueno, ya que en los marcos teóricos revisados sobre AaA se estima que el centro del proceso educativo debe ser en todo momento el aprendizaje. No obstante, hay que reconocer que existe un porcentaje significativo de estudiantes (35.71%) que estima que la enseñanza cobró un peso importante. Este dato, representaría una seria limitación en el desarrollo autónomo del aprendizaje. Finalmente, y aunque las y los estudiantes identifican espacios de diálogo con sus docentes, predomina una dinámica centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Esta tensión revela una distancia entre las intenciones formativas y las prácticas pedagógicas efectivas.

Enseñanza y aprendizaje como unidad compleja

Según los datos de la Figura 5, y al sumar los porcentajes de “nada”, “poco” o “regular” existe un alto porcentaje de estudiantes que considera que las prácticas formativas no fueron significativas para AaA. Dato por reflexionar, pues según la sección “4.2 Las prácticas formativas de la escuela normal” pareciera que hay una buena percepción sobre las actividades formativas en la escuela normal. No obstante, en la figura 5 podemos identificar que la capacidad de AaA ve de *regular, muy poco, o nada desarrollada*. Por otro lado, el 42.86% asociado a un alto porcentaje de desarrollo de AaA es significativo y positivo. Aunque nuevamente, se puede observar

una *simetría* entre la consideración “buena” en contraste a la “regular-mala” para el desarrollo de AaA.

Figura 5. Respuesta a la pregunta: “¿Las prácticas formativas de tus maestros, en la escuela normal, ayudaron a que desarrollaras tu capacidad de aprender a aprender?”

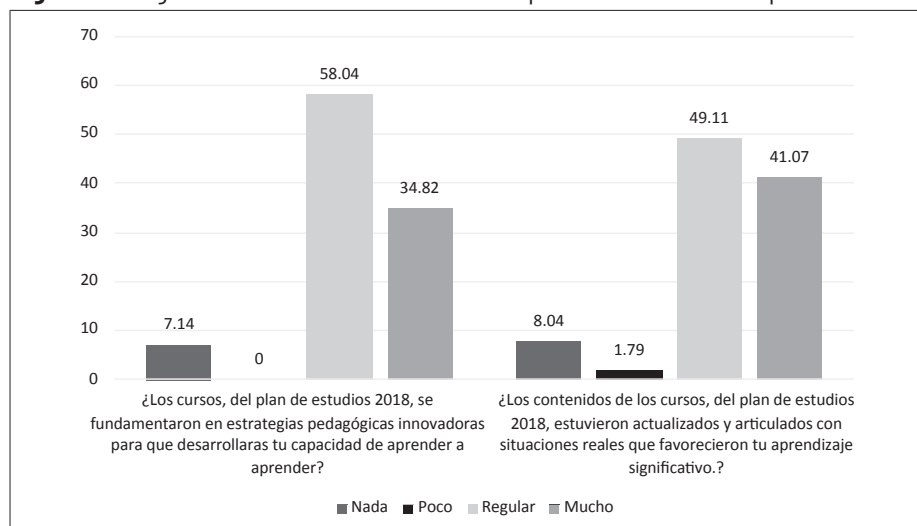


Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

PERCEPCIONES SOBRE EL PLAN 2018 Y SU APLICABILIDAD

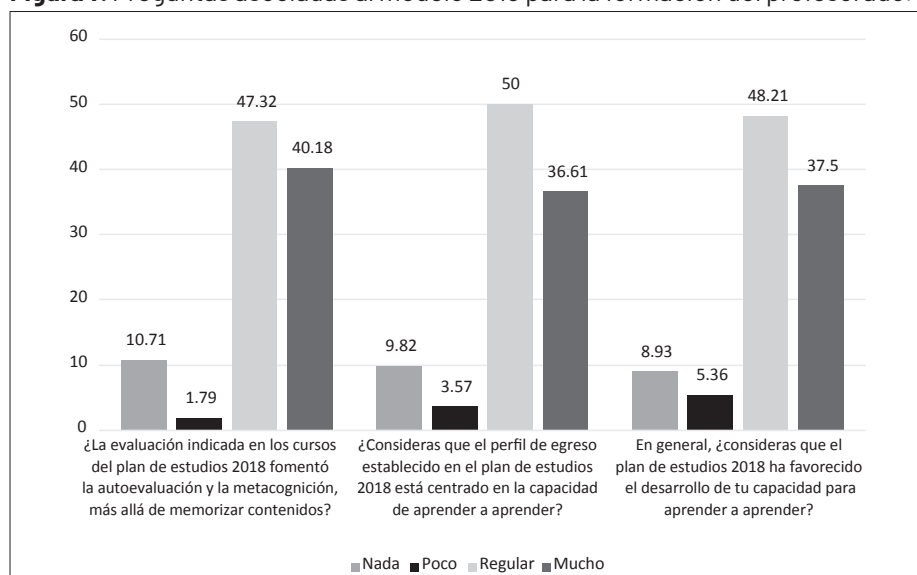
Esta sección (ver Figura 6 y 7) es percibida como “regular” pues el porcentaje mayoritario considera que el plan 2018 fue implementado de manera insuficiente, así como el desarrollo de AaA. Sobre la evaluación, es considerada como tradicional, repetitiva y escasamente alineada a la autorregulación y metacognición. Lo mismo con los contenidos, pues no se perciben actualizados. Se considera a este modelo educativo lejano de la experiencia cotidiana y real que vivieron los futuros docentes durante su trayecto formativo.

Figura 6. Preguntas asociadas al modelo 2018 para la formación del profesorado



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Figura 7. Preguntas asociadas al modelo 2018 para la formación del profesorado.



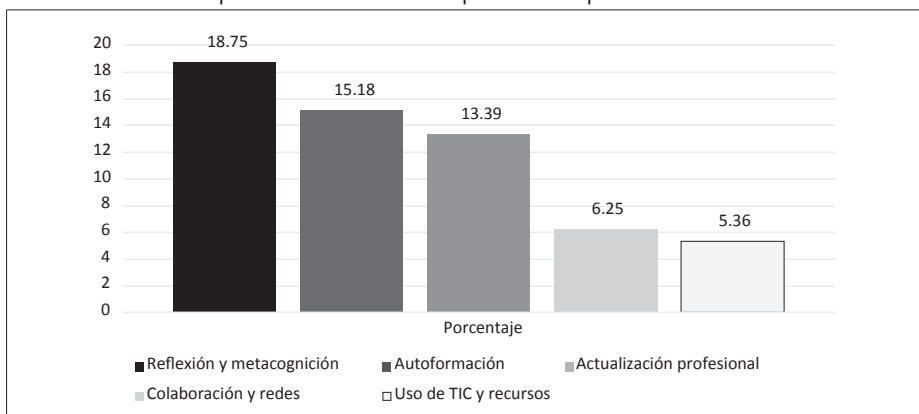
Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Consideramos que esta sección es la de mayor atención para las propuestas de mejora. No obstante, la generación que participó en este trabajo fue la última de este plan de estudios. Será para el año 2026 que egrese la primera cohorte del plan de estudios 2022. Situación que merece otra línea de investigación.

EL FUTURO COMO DOCENTE

En esta última sección, los datos indican una tendencia heterogénea. Y aunque los futuros docentes, reconocen la necesidad de seguir desarrollándose. Las acciones y/o estrategias, para tal fin, son poco claras en su implementación (reflexión, metacognición, autoformación, actualización, colaboración y uso de las tecnologías digitales) (ver Figura 8). Y aunque las menciones anteriores son positivas, hay que considerar que las condiciones del campo laboral no necesariamente son abordadas durante la formación en la escuela normal. Hay que recordar, AaA es una actividad para desarrollarse a lo largo y ancho de la vida. Nos preguntamos, ¿será entonces en la escuela, donde se labore como docente, un espacio con las herramientas y condiciones adecuadas para continuar AaA? Cuestionamiento que requiere una línea de investigación futura.

Figura 8. ¿Qué acciones o estrategias personales piensas implementar para seguir desarrollando tu capacidad de AaA como parte de tu práctica docente futura?



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Respuestas representativas

Autoformación

"Seguiré desarrollando estrategias como aprender de diferentes maneras, investigar por iniciativa propia, reflexionar sobre mi práctica docente y adaptar métodos que me permitan mejorar continuamente y responder a distintos contextos educativos."

"Leer e investigar constantemente, puesto que al existir una era digital tenemos que estar a la vanguardia de las novedades e intereses para dar enseñanza y aprender con calidad y consciencia."

"Mantener una actitud reflexiva sobre mi desempeño, evaluando qué funciona y qué debo mejorar en mi enseñanza... participar en comunidades profesionales de aprendizaje para enriquecer mi práctica."

Reflexión y metacognición

"Diario de reflexión profesional: Reservaré al menos 10 minutos al final de cada jornada para anotar qué funcionó, qué retos enfrenté y qué estrategias didácticas puedo mejorar."

"Implementaré pequeños proyectos de aula donde diseñe, aplique y evalúe innovaciones pedagógicas, documentando evidencias y ajustando en ciclos continuos."

Actualización profesional

"Tomo cursos en línea (para reforzar conocimiento) y doy asesorías en línea (para poner en práctica el conocimiento)."

"Planeo mantenerme en constante actualización mediante la lectura de artículos, la participación en cursos, talleres y comunidades docentes."

“Autoevaluación constante, búsqueda de nuevas metodologías, trabajo colaborativo y actualización mediante lecturas pedagógicas.”

Colaboración y redes

“Pedir retroalimentación a mis estudiantes y colegas, y adaptar mis estrategias según las necesidades de cada grupo para seguir aprendiendo y mejorando como maestra.”

“Escuchando a otros... sé que no todo siempre va a salir perfecto, así que estaré lista para cambiar y mejorar cuando sea necesario.”

“Buscar estrategias que sean idóneas para el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con la manera en que ellos les gustaría aprender.”

Uso de TIC y recursos

“Buscar diversos medios para aprender. Buscar videos e incluso cursos... conocer más estrategias y llevarlas a cabo, probarlas y ver cuáles funcionan.”

“Saber buscar información en la web... no siempre es la correcta, es por ello que tenemos que leer lo suficiente para AaA.”

“Actualizarme constantemente en pedagogía, tecnología educativa y metodologías innovadoras.”

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite identificar que las experiencias formativas reportadas se perciben como fragmentadas, poco contextualizadas y escasamente vinculadas con el desarrollo intencionado de la capacidad de AaA. Aunque muchos estudiantes demuestran conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y reconocen la importancia de la autorregulación, estas capacidades parecen surgir de forma

espontánea o personal, no necesariamente promovidas por las prácticas institucionales.

Al contrastar los hallazgos con el modelo de la Didáctica Cultural Inclusiva (DCI), se observa que algunos principios didácticos de este enfoque están presentes sólo de forma parcial. Por ejemplo, los estudiantes valoran el diálogo horizontal con sus docentes, pero al mismo tiempo indican que muchas actividades siguen organizadas alrededor de exposiciones magistrales. Esto limita la emergencia de ambientes de aprendizaje en los que AaA pueda desarrollarse plenamente como proceso dialógico, contextualizado y transformador.

En consecuencia, las prácticas observadas podrían reformularse siguiendo los principios de la DCI. Se requeriría promover actividades de aprendizaje donde los estudiantes sean protagonistas activos, trabajar con problemas contextualizados, incorporar mediadores culturales significativos y diseñar dispositivos pedagógicos que fomenten la reflexión crítica, la autoevaluación y la colaboración entre pares.

La evaluación del plan 2018 revela tensiones, posibilidades y puntos ciegos. Aunque el modelo reconoce la importancia de AaA en sus lineamientos generales, su implementación fue percibida como insuficiente y alejada de una pedagogía que fomenta autonomía y metacognición. Esta distancia entre el plan formal y la práctica docente cotidiana constituye una contradicción estructural que limita las posibilidades formativas.

En este contexto, se reconoce que las condiciones institucionales y pedagógicas actuales dificultan la integración coherente de AaA en la formación docente. Persistiendo prácticas centradas en la enseñanza expositiva, escasa integración de metodologías activas, evaluaciones tradicionales y falta de articulación entre planes, programas y el acompañamiento didáctico cotidiano. Todo ello refuerza la necesidad de repensar críticamente la cultura pedagógica normalista.

Por ello, se propone definir un objetivo formativo transversal para futuras generaciones de docentes, orientado a desarrollar una auténtica capacidad de AaA. Esto supone no sólo enseñar a aprender, sino también aprender en diálogo con contextos reales, mediaciones culturales y situaciones problemáticas, desde una lógica crítica ética y situada, tal y como se propone en la DCI.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El carácter exploratorio y descriptivo, del estudio, restringe generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Asimismo, los datos provienen exclusivamente de auto-reportes de estudiantes próximos a egresar, lo que supone sesgos de percepción o deseabilidad social. Además, el análisis se centra en las condiciones pedagógicas e institucionales observadas bajo el marco del plan de estudios 2018, por lo que a futuro habrá de estudiarse el plan 2022. Finalmente, si bien el marco teórico de la Didáctica Cultural Inclusiva aporta una perspectiva sólida, se requiere mayor desarrollo empírico para consolidar sus aplicaciones prácticas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio permitió reconocer que el desarrollo de AaA, en la formación inicial docente, se presenta de manera fragmentada y poco sistemática. Aunque los planes de estudio promueven el aprendizaje autónomo, las prácticas institucionales aún privilegian modelos centrados en la enseñanza, limitando la autorregulación y la reflexión crítica del propio aprendizaje.

En cuanto al primer objetivo, se construyó una definición de AaA adecuada a la formación docente, entendida como una capacidad sociocultural y dialógica que permite al futuro maestro reconstruir críticamente sus procesos de aprendizaje mediante la mediación cultural y la interacción significativa. Respecto al segundo objetivo, se identificaron condiciones institucionales que dificultan su desarrollo (como la rigidez curricular y las evaluaciones tradicionales), pero también prácticas pedagógicas que lo favorecen, como el diálogo y la reflexión compartida. Finalmente, se propone resignificar la cultura pedagógica del normalismo, integrando AaA como eje articulador de la formación, fortaleciendo la práctica reflexiva, la colaboración y la formación continua de los docentes formadores.

Como conclusiones específicas tenemos:

- **Nadie puede enseñar algo que no ha aprendido.** Los docentes formadores tienen que reflexionar sobre **cómo aprenden y cómo ense-**

ñan a enseñar. Sobre todo, lo que no saben y no obstante exigen que hagan los docentes en formación.

- **El concepto de AaA es complejo y su definición heterogénea.** Si bien es adecuado contar con marcos heterogéneos sobre AaA, lo relativo de estos puede tener un impacto poco favorable en la formación docente.
- **El modelo curricular 2018.** Se reconoce a nivel discursivo la importancia de AaA, pero su implementación es percibida como insuficiente, hay actividades centradas en la enseñanza y escasa incorporación de metodologías activas y contextuales.
- **El modelo de la Didáctica Cultural e Inclusiva (DCI).** Se ofrece referentes conceptuales y metodológicos valiosos para resignificar las prácticas formativas, permitiendo integrar principios didácticos y formativos que caracterizan AaA desde una dimensión sociocultural.
- **El futuro de la docencia.** Los estudiantes reconocen la necesidad de continuar desarrollando su AaA en el futuro profesional mediante diversas estrategias, pero es evidente la carencia de un acompañamiento institucional que ayude a tal fin.
- **Establecer un objetivo formativo transversal.** Es necesario establecer AaA como un eje articulador de la formación docente, Para garantizar que las escuelas normales evolucionen hacia modelos pedagógicos que preparen a los futuros maestros es una perspectiva de autonomía reflexión y compromiso por su aprendizaje a lo largo de la vida.

Las propuestas son:

1. **Continuar con el diseño de un marco teórico** sobre AaA alineado a las condiciones de la formación docente en México.
2. **Reformular las prácticas pedagógicas** asumiendo los principios de la DCI, promoviendo mediaciones culturales, aprendizaje situado y dinámicas dialógicas que favorezcan el desarrollo autónomo y crítico de los futuros docentes.

3. **Incorporar estrategias de evaluación formativa y metacognitiva**, que permitan reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, autoevaluarse y ajustar las prácticas educativas según las necesidades de los escenarios reales de la práctica docente.
4. **Fortalecer la formación continua de los docentes formadores**, facilitando espacios y herramientas conceptuales y metodológicas para comprender, modelar y enseñar cómo AaA.
5. **Establecer comunidades de aprendizaje profesional y redes de colaboración**, que permitan a los futuros docentes y sus formadores desarrollar su capacidad de AaA, intercambiando puntos de vista sobre los retos y necesidades reales de los contextos educativos.
6. **Monitorear y evaluar de manera periódica el impacto de las innovaciones pedagógicas** implementadas a fortalecer AaA, lo que ayudaría a generar mejoras sostenibles en la formación docente.

Cerramos señalando **líneas de investigación futura**. Primero, realizar estudios longitudinales y comparativos que analicen el desarrollo de AaA bajo el plan de estudios 2022. Explorar cómo perciben y practican AaA los formadores de docentes en las escuelas normales dado que su papel es clave para la mediación pedagógica de AaA. Otra línea, es el diseño y validación de instrumentos específicos para evaluar de manera integral AaA en la formación inicial docente. Finalmente, la DCI requiere más investigación empírica para articular teoría-práctica en escenarios formativos concretos, ofreciendo experiencias replicables y sostenibles para el fortalecimiento de la formación docente.

REFERENCIAS

- Akkerman, S., Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Alberici, A., y Di Rienzo, P. (2019). AaA para el individuo y la sociedad. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender hoy* (pp. 100–118). Trillas.

- Anderson, T., y Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S. y Squire, K. (2014). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Brito Rivera, H. A., Malheiro Ferraz de Carvalho, A., y Torti, D. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre AaA. *Aula Abierta*. 49(3), 245-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-259>
- Brito, L., Subero, D., y Paredes, D. (2022) "La didáctica cultural inclusiva: modelo de diseño educativo para la formación del profesorado". En García-Yepes, K. (Comp.), *Aportes de la escuela al desarrollo comunitario: análisis desde algunos casos particulares* (pp. 133-168). Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA. <https://1drv.ms/b/s!Aher0m3eeqCHgv0dpP2fFWwRC3STsA?e=uYFnFv>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (2015). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva* (2a reimpre). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cabrera-Macias Y, Escobar A, Díaz-Quñones J, López-Gonzalez E, López-Cabrera E, Puerto-Becerra A. (2020). Habilidades de AaA en los estudiantes de medicina desde la percepción de los profesores. *Medisur*.18(4). <https://medisur.sld.cu, medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4473>
- Cáceres Mesa, M. L., López Meneses, K. D., Lizama Carrasco, G. E., y Olivera Mejía, T. M. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 1-25.
- Caena, F., y Stringher, C. (2020). Reconceptualising learning to learn for policy, research and practice in European education. En C. Stringher, V. De Salvo, y A. Q. Ren (Eds.), *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 15-38). Routledge.

- Cárdenas, V., Brito, H., y Silva, M. (2024). Creencias y concepciones docentes sobre AaA en preescolar: una aproximación sociocultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (38). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2859>
- Casares, R., Vila, I. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona / Horsori Editorial.
- Cebrián, S., Guerrero, E., y Gargallo, B. (2024). AaA en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de investigación en Educación*. 22(3). 488-503.
- Chapa Chapa, M., y Flores Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *Perfiles Educativos*, 37(147), 36-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47067>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid, Alianza.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La formación de profesionales de la educación en México: Una aproximación desde los datos estadísticos*. México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Mejoredu_La_formation_profesionales_educacion_Mexico.pdf
- Cuevas-Cajiga, Y., y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento

- al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Deakin, R. (2019). Aprendiendo a aprender. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *AaA hoy* (pp. 76-99). Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2021). La política de educación normal en México. *Traectorias Educativas*, 13(32), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.32.58377>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2024, diciembre 18). Planes de Estudio 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Escalante, A. E., Coronado, S. E., y Moctezuma, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia AaA en titulaciones españolas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (60), e1457. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- Esteban-Guitart, M., Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture y Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.
- Fiorenza, A., Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos: comunicación y problem-solving para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.
- Fundación SM. (2023). *Profesorado en México. Educobarómetro 2023*. Fundación SM. https://mexico.fundacionsm.org/sites/default/files/educobarometro_mexico_2023.pdf
- Fundora Literas, J. (2023). AaA en un curso de didáctica de la Educación Superior. *Ciencias pedagógicas*, 16(3), 90-100. <https://>

www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/457

- García-García, F.-J., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E.-E., y Pérez-Pérez, C. (2021). AaA en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 40, 103-126. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- Garello, M. Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 5, 1-34. <http://www.um.es/ead/reddusc/5/garello.pdf>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., y Pérez Pueyo, Á. (2020). La competencia AaA en estudiantes universitarios: Un modelo de intervención. *Revista de Educación.*, (387), 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-459>
- Gargallo-López, B., García-García, F. J., Verde-Peleato, I., y Alme-rich-Cerveró, G. (2024). La enseñanza de la competencia AaA en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Alme-rich-Cerveró, G., y García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia AaA en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Lagunes Libreros, Y. I., Cruz Sánchez, G. E., y Bello Benavides, L. O. (2023). Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(1), https://doi.org/10.33010/ie_rediech.v14i0.1595
- Lave, J., y Wenger, E. (2003) Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Leontiev, A. N. (1967). *El aprendizaje como problema en psicología en Psicología soviética contemporánea*. La Habana, Cuba, Instituto del libro.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Lluch Molins, L., y Portillo Vidiella, M. C. (2018). La competencia de AaA en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(2), 59–76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- López Salgado, J., y Vences Esparza, M. L. (2024). Formación inicial del profesor novel universitario en México: Revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.1583>
- Meliá, J. M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia AaA: una propuesta metodológica. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103–123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377007>
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Pérez-Pérez, C., Escalante, A. E., y Yurén, T. (2024). AaA en las universidades españolas, ¿una competencia transversal? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, (09), 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e09.4985>
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Yurén, T., y Lugo Villaseñor, E. (2022). Las orientaciones políticas de las universidades públicas estatales de México en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(179). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7318>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje amplio]. <https://chat.openai.com/chat>
- Patera, S., Silva, I., y Sáenz, F. (2020). AaA en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México. *Aula Abierta*, 49(3), 225–233. <https://doi.org/10.17811/rific.49.3.2020.225-233>

- Pérez, C., García, F. J., Vázquez Verdadera, V., García Félix, E., y Riquelme Soto, V. (2020). La competencia "AaA" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309–323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid, Editorial Popular.
- Ramírez Pérez, J. A. (2024). Condiciones del desarrollo del AaA como factores de inserción laboral de egresados de licenciatura. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8 (2). <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2322>
- Salmerón Pérez, H., y Gutiérrez Braojos, C. (2012). La competencia de AaA en la formación del profesorado: Una revisión conceptual y curricular. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 16(3), 91–110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56723163006>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (2024, diciembre 12). Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior. <https://www.sies.unam.mx/reporte.php>
- Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito, R. H., Davis, C., y García, E. (2019). AaA en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *AaA hoy* (pp. 358–369). Trillas.
- Van den Akker, J. Gravemeijer, K. McKenney, S. y Nieven, N. (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica- Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicología pedagógica*. Madrid, Akal.