


Innovación en la formación docente mediante intervención pedagógica: aportes del modelo comparado México-Cuba

Innovating Teacher Education through Pedagogical Intervention: Insights from the Mexico-Cuba Comparative Model

Irvin Rodolfo Tapia Bernabé

 <https://orcid.org/0000-0002-5991-9279>

Universidad ISIMA, campus Toluca

tapia.irtb@gmail.com

Yonar del Sol Ávila

 <https://orcid.org/0000-0003-1212-3289>

Universidad ISIMA, campus Toluca

770919@gmail.com

Yunier Guerra Borrego

 <https://orcid.org/0000-0002-4364-0281>

Universidad de las Tunas

yguerra@ult.edu.cu

recibido: 16 de septiembre de 2025 | aceptado: 8 de octubre de 2025

ABSTRACT

The training of future educators in Latin America faces persistent challenges in linking theory and practice, particularly in addressing social inequalities and community needs. This study aimed to construct and validate a pedagogical intervention model through a comparative collaboration between Mexico and Cuba. Using a qualitative design based on documentary review and systematization of academic experiences, six interconnected phases were identified: participatory diagnosis, collective problematization, action plan design, collaborative implementation, evaluation-systematization, and dissemination of results. The problem addressed is the lack of structured models that integrate institutional policies, such as the Nueva Escuela Mexicana, with practical community engagement. Findings reveal that combining Mexico's equity-oriented reforms with Cuba's strong school-community ties generates an innovative and transferable methodological framework. The conclusions highlight that the model strengthens pedagogy students' professional, ethical, and social competences and demonstrates the potential of Latin American collaboration for designing contextualized educational strategies with broader regional impact.

Keywords: Community learning; Comparative education; Teacher training; Pedagogical innovation; Educational intervention.

RESUMEN

La formación de futuros educadores en América Latina enfrenta el reto de articular teoría y práctica, especialmente ante desigualdades sociales y demandas comunitarias. El objetivo del estudio fue construir y validar un modelo de intervención pedagógica mediante la colaboración comparada entre México y Cuba. Con un diseño cualitativo sustentado en revisión documental y sistematización de experiencias académicas, fueron identificadas seis fases interconectadas: diagnóstico participativo, problematización colectiva, diseño del plan de acción, implementación colaborativa, evaluación-sistematización y socialización de resultados. El problema central abordado es la ausencia de modelos estructurados que integren políticas institucionales, como la Nueva Escuela Mexicana, con prácticas comunitarias. Los resultados muestran que la combinación de las reformas mexicanas orientadas a la equidad con la tradición cubana de estrechos lazos escuela-comunidad genera un marco metodológico innovador y transferible. Se concluye que el modelo fortalece competencias profesionales, éticas y sociales, y aporta una estrategia educativa contextualizada con impacto regional.

Palabras clave: Aprendizaje comunitario; Educación comparada; Formación de docentes; Innovación pedagógica; Intervención educativa.

INTRODUCCIÓN

La formación de pedagogos en el siglo XXI enfrenta el reto de responder a demandas cada vez más complejas, derivadas de transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que redefinen el papel de la educación en las sociedades contemporáneas. En América Latina, donde la desigualdad, la diversidad cultural y los desafíos de equidad educativa son persistentes, se requiere formar profesionales capaces de integrar los saberes teóricos con la práctica situada y con un compromiso social profundo. En este contexto, los proyectos de intervención pedagógica se han convertido en una estrategia clave, al brindar a los estudiantes la posibilidad de aplicar sus conocimientos en escenarios reales, promover la reflexión crítica y desarrollar competencias profesionales de manera integral. Benítez Galindo (2016) sostiene que la intervención y evaluación en el aula constituyen una acción reflexiva que potencia la capacidad de los futuros docentes para vincular sus aprendizajes académicos con la resolución de problemas educativos concretos, fortaleciendo así su identidad profesional.

La literatura nacional también ha destacado la necesidad de contar con referentes metodológicos claros para guiar estas experiencias. Barraza (2010) plantea que la elaboración de propuestas de intervención educativa exige articular diagnósticos rigurosos, objetivos pertinentes y estrategias contextualizadas, de modo que los proyectos no se reduzcan a ejercicios aislados, sino que se conviertan en prácticas con impacto real en las comunidades escolares. Estas aportaciones coinciden con estudios más recientes que subrayan la importancia de superar la improvisación en la práctica formativa y de fundamentar las intervenciones en enfoques evaluables y sostenibles (Meneses *et al.*, 2018; Vázquez *et al.*, 2017).

En México, este debate se ha intensificado con la instauración de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), derivada de la reforma educativa de 2019. De acuerdo con Hernández (2021), la NEM propone una visión humanista de la educación, entendida como derecho humano y bien público, orientada a la equidad, la inclusión y la justicia social. Bajo este modelo, el pedagogo deja de ser únicamente un transmisor de conocimientos para convertirse en un agente de transformación social, capaz de vincular la escuela con la comunidad y de promover aprendizajes significativos que fortalezcan la ciudadanía activa (Secretaría de Educación Pública, 2019). No obstante, a pesar de los avances normativos y políticos, persiste una brecha entre los principios de la NEM y la manera en que las instituciones de educación superior preparan a los futuros pedagogos, debido a la falta de modelos metodológicos sistematizados que integren teoría, práctica y compromiso social.

Por su parte, Cuba constituye un referente consolidado en la construcción de un sistema educativo que articula escuela, familia y comunidad en un proyecto nacional de transformación social. Diversos estudios han demostrado que, aun en contextos de limitaciones económicas, el modelo cubano ha mantenido altos niveles de equidad y calidad educativa gracias a la integración del trabajo comunitario y la formación en valores (Carnoy y Marshall, 2005). La preparación de los pedagogos cubanos no se limita al dominio disciplinar, sino que abarca la formación ética, la construcción de valores y la participación activa en la solución de problemas colectivos. Además, investigaciones recientes evidencian que la formación pedagógica en Cuba se ha caracterizado por un fuerte énfasis en el acompañamiento comunitario y en la prevención de dificultades educativas desde un enfoque integral. En este sentido, la labor del profesional de pedagogía-psicología se orienta no solo a la enseñanza, sino también a la asesoría de directivos y docentes para anticipar y atender de manera preventiva los problemas escolares, fortaleciendo con ello el vínculo entre la escuela y la comunidad (Guerra Borrego *et al.*, 2021).

En este marco, la colaboración entre ISIMA Universidad (México) y la Universidad de Las Tunas (Cuba) se presenta como un espacio estratégico para generar conocimiento compartido en torno a la formación de pedagogos. Desde México, se aporta la necesidad de responder a los retos que plantea la NEM en un entorno caracterizado por la heterogeneidad social y cultural; desde Cuba, se suma la experiencia acumulada en un modelo educativo basado en la integración comunitaria y el compromiso social. La articulación de estas perspectivas permite avanzar hacia un modelo metodológico de intervención pedagógica que combine rigor científico, pertinencia social y formación en valores, con potencial de transferibilidad a otros contextos latinoamericanos.

El propósito central de este estudio es construir y validar un modelo de intervención pedagógica para la formación de pedagogos a partir de la colaboración México-Cuba. Se parte

de la hipótesis de que la integración de los principios de la NEM con la tradición comunitaria cubana permitirá fortalecer la preparación profesional de los futuros pedagogos, dotándolos de competencias académicas, sociales y éticas que les permitan actuar como agentes de cambio en sus comunidades de manera innovadora.

En este sentido, la innovación educativa se concibe no como una acción aislada o un conjunto de técnicas instrumentales, sino como un proceso complejo y continuo de transformación cultural e institucional. Fullan (2017) sostiene que toda innovación auténtica en educación implica un cambio profundo en las creencias, las prácticas y las estructuras organizativas que sostienen el quehacer docente. Este cambio solo es sostenible cuando se construye de manera colectiva, mediado por la reflexión, el compromiso ético y la mejora de las relaciones profesionales. De manera complementaria, Carbonell (2019) plantea que innovar supone “reaprender a enseñar” desde una mirada crítica, creativa y contextualizada, capaz de articular la teoría pedagógica con la práctica cotidiana y con los desafíos del entorno social. En el marco de este estudio, la innovación se asume como el motor que dinamiza la intervención pedagógica y la cooperación internacional, orientando la formación docente hacia la construcción de comunidades de aprendizaje transformadoras.

El desarrollo de los proyectos de intervención pedagógica no solo contribuye a vincular teoría y práctica, sino que también favorece la construcción de competencias transversales esenciales para el desempeño profesional. Entre ellas destacan la capacidad de trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, la gestión de proyectos, la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos complejos. Estos aprendizajes resultan particularmente valiosos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que exige profesionales capaces de diseñar propuestas educativas que respondan a la diversidad cultural y a las demandas de inclusión y equidad. En este sentido, la intervención pedagógica se convierte en un escenario privilegiado para que los estudiantes de pedagogía experimenten de primera mano el impacto social de su labor, construyendo así una identidad profesional basada en el compromiso ético y la transformación comunitaria.

La literatura reciente ha destacado la importancia de contar con marcos conceptuales y metodológicos claros para orientar los proyectos de intervención. En los últimos cinco años se han publicado estudios que señalan la necesidad de superar la improvisación en la práctica formativa y de fundamentar las intervenciones en enfoques rigurosos y evaluables. Por ejemplo, Meneses *et al.* (2018) han planteado que la educación basada en evidencias debe constituirse en un criterio orientador para el diseño de proyectos, lo que implica recurrir a diagnósticos precisos, selección adecuada de estrategias y evaluación sistemática de resultados. De manera complementaria, Vázquez *et al.* (2017) subrayan el valor del trabajo colaborativo y de la socioformación como estrategias para afrontar problemas complejos, integrando saberes diversos en un marco de inclusión y pensamiento crítico. Estas aportaciones refuerzan la necesidad de construir modelos de intervención pedagógica que se apoyen en fundamentos teóricos sólidos y en prácticas contrastadas con resultados verificables.

En este sentido, el aprendizaje-servicio solidario ha demostrado ser una estrategia especialmente pertinente, al combinar objetivos académicos con acciones de compromiso social. Tapia (2019) sostiene que esta metodología no solo potencia el aprendizaje significativo, sino que también contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, quienes asumen un rol activo en la transformación de sus comunidades. Investigaciones recientes en el ámbito iberoamericano coinciden en que el aprendizaje-servicio fortalece competencias cívicas y éticas, además de mejorar los procesos de inclusión y cohesión social. La articulación de esta perspectiva con la socioformación y la política educativa mexicana abre la posibilidad de construir proyectos de intervención pedagógica que respondan tanto a los requerimientos institucionales como a las necesidades comunitarias.

El modelo educativo cubano, por su parte, refuerza esta visión al concebir la educación como un proceso comunitario en el que todos los actores –docentes, estudiantes, familias y organizaciones sociales– participan en la construcción de soluciones educativas. Diversos estudios sobre la experiencia cubana muestran cómo esta integración ha permitido mantener altos niveles de equidad y pertinencia social a pesar de limitaciones materiales y económicas. El énfasis en la formación en valores, en la coherencia entre políticas y prácticas educativas, y en la acción preventiva desde la escuela constituye un aporte fundamental para repensar la formación de pedagogos en otros países. La comparación entre el caso cubano y el mexicano se

convierte, así, en un espacio fértil para generar nuevos modelos metodológicos que fortalezcan el vínculo entre educación superior y comunidad.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-comparativo de carácter exploratorio y documental, orientado a comprender los procesos de formación docente desde su complejidad y en diálogo con los contextos socioculturales de México y Cuba. Este diseño se fundamenta en la propuesta de Hernández-Sampieri *et al.* (2023), así como en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes sostienen que la investigación cualitativa permite comprender las realidades educativas en su profundidad, atendiendo a significados, contextos y relaciones sociales más que a la mera cuantificación de variables. En esta línea, Flick (2007) subraya que el valor de la investigación cualitativa radica en su capacidad para interpretar fenómenos educativos en escenarios concretos, lo que resulta especialmente pertinente al analizar experiencias formativas en distintos países y tradiciones pedagógicas.

Siguiendo estas orientaciones, el estudio se sustentó en la revisión documental y la sistematización de experiencias formativas desarrolladas en instituciones de educación superior de Cuba y México. La revisión documental incluyó textos académicos, marcos normativos y documentos institucionales emitidos entre 2010 y 2023, seleccionados con base en criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia para el campo de la formación docente. Por su parte, la sistematización de experiencias comprendió el análisis de proyectos de intervención pedagógica y prácticas preprofesionales implementadas en la Universidad de Las Tunas (Cuba) y en ISIMA Universidad (México). Este proceso se abordó como un ejercicio reflexivo e interpretativo, en el que el investigador asumió un rol de observador participante, permitiendo comprender las dinámicas formativas desde su complejidad contextual (Denzin y Lincoln, 2018).

Para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos, se aplicó un procedimiento de triangulación teórica, documental y experiencial, en el sentido planteado por Flick (2007), integrando diversas fuentes y perspectivas. La triangulación teórica permitió contrastar las categorías de análisis con enfoques previos sobre innovación educativa y formación docente; la triangulación documental incorporó fuentes académicas y normativas de ambos países; y la triangulación experiencial se basó en el contraste entre los contextos institucionales analizados. Este procedimiento aseguró una interpretación más completa y equilibrada de los resultados, reforzando la consistencia interna del estudio y evidenciando la pertinencia del enfoque cualitativo en la comparación de modelos pedagógicos.

El diseño metodológico se organizó en tres fases complementarias. La primera fase correspondió a la revisión documental, en la cual se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas indexadas como Scopus, Scielo y Redalyc, así como en repositorios institucionales de la Secretaría de Educación Pública de México y la Universidad de Las Tunas, Cuba. El propósito de esta revisión fue identificar los principales enfoques teóricos y metodológicos sobre intervención pedagógica, socioformación, aprendizaje-servicio y políticas educativas recientes, con énfasis en publicaciones de los últimos diez años.

La segunda fase consistió en la sistematización de experiencias formativas, derivadas de la pasantía académica realizada en 2024 por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de ISIMA Universidad en la Universidad de Las Tunas. Para ello se recopilaron diarios de campo, informes académicos y registros de proyectos de intervención pedagógica implementados en ambos países. La información recogida fue organizada en categorías temáticas, con el fin de analizar las convergencias y divergencias entre los contextos educativo-comunitarios de México y Cuba.

La tercera fase correspondió a la construcción del modelo metodológico México-Cuba, que integró los hallazgos de la revisión documental y de la sistematización de experiencias. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, siguiendo procedimientos de análisis comparativo y triangulación de datos. La triangulación, entendida como la integración de múltiples fuentes y perspectivas, permitió garantizar la validez de los hallazgos y la consistencia del modelo propuesto, en concordancia con lo señalado por Denzin (2012), quien enfatiza que la triangulación contemporánea no solo combina métodos, sino también actores y contextos para fortalecer la credibilidad de los resultados en investigaciones educativas complejas.

En cuanto a los criterios de calidad, se consideraron los principios de validez y confiabilidad propios de la investigación cualitativa. La validez se aseguró mediante la saturación de categorías y la comparación constante entre datos documentales y empíricos. La confiabilidad se respaldó en la transparencia del proceso metodológico, al registrar de manera detallada las decisiones tomadas en cada fase y al contar con la revisión de expertos de ambas instituciones.

La población de referencia estuvo constituida por los estudiantes y docentes de pedagogía que participaron en los proyectos de intervención de ISIMA Universidad y de la Universidad de Las Tunas. No se trató de una muestra representativa en términos estadísticos, sino de un conjunto de experiencias intencionalmente seleccionadas por su relevancia en la formación pedagógica y su potencial para enriquecer el diseño metodológico. La naturaleza exploratoria del estudio se ajusta a la finalidad de construir un marco conceptual y práctico, más que a la generalización de resultados en sentido probabilístico.

El análisis de la información se llevó a cabo de manera inductiva y comparativa, integrando los hallazgos documentales con las evidencias derivadas de la sistematización de experiencias. Se empleó la técnica de análisis de contenido, entendida como el proceso de identificar, categorizar y examinar patrones en los datos para construir significados (Bardin, 2013). La información fue organizada en matrices que incluían categorías temáticas como diagnóstico participativo, problematización colectiva, diseño de estrategias, implementación, evaluación y socialización. Estas categorías se definieron a partir del marco teórico inicial, pero se mantuvo una apertura analítica que permitiera incorporar nuevas dimensiones emergentes a partir de los datos revisados.

Para asegurar la validez interna del análisis, se aplicó el procedimiento de triangulación de fuentes, en el cual se contrastaron los datos obtenidos de la literatura científica con los registros empíricos provenientes de las experiencias en México y Cuba. Esta triangulación permitió identificar convergencias y divergencias en torno a la concepción y aplicación de los proyectos de intervención pedagógica en ambos contextos. La triangulación también se realizó en términos de actores, al considerar las perspectivas de estudiantes, docentes y directivos, lo cual enriqueció la comprensión del fenómeno y fortaleció la consistencia de los resultados.

El proceso de análisis se desarrolló en tres momentos. Primero, se efectuó la codificación inicial de los datos, en la que se identificaron fragmentos significativos de los textos revisados y de los testimonios estudiantiles. Posteriormente, se realizó una codificación axial, que permitió relacionar categorías y establecer conexiones entre conceptos teóricos y experiencias prácticas. Finalmente, se elaboró una síntesis integradora en forma de matriz comparativa, que constituyó la base para el diseño del modelo metodológico México-Cuba.

En relación con los aspectos éticos, la investigación se condujo conforme a los principios de respeto, responsabilidad y transparencia. En el caso de la revisión documental, se garantizó el reconocimiento de las fuentes mediante el uso de citas y referencias en formato APA séptima edición. Para la sistematización de experiencias, se preservó la confidencialidad de los participantes, empleando testimonios de manera anónima y colectiva. Además, la participación de los estudiantes fue voluntaria y orientada únicamente a fines académicos, sin implicar evaluación de su desempeño individual.

La calidad de la investigación se reforzó a través de la revisión por pares. Los hallazgos preliminares fueron presentados en seminarios académicos en la Universidad de Las Tunas y en ISIMA Universidad, lo que permitió obtener retroalimentación de especialistas y enriquecer el diseño metodológico con perspectivas externas. Este proceso de validación académica aseguró que el modelo propuesto no fuera producto exclusivo del análisis individual, sino resultado de un diálogo colectivo con la comunidad científica y educativa.

Finalmente, la elección de un enfoque cualitativo con diseño documental y sistematización de experiencias se justificó por la pertinencia de capturar la complejidad de los procesos educativos en contextos reales. Este enfoque permitió articular las dimensiones teóricas y prácticas en un marco metodológico flexible, capaz de responder a los desafíos de la formación pedagógica en América Latina.

El análisis documental y la sistematización de experiencias permitieron configurar un modelo metodológico de intervención pedagógica estructurado en fases sucesivas que integran tanto la perspectiva comunitaria cubana como los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Los resultados muestran que, a pesar de las diferencias entre ambos contextos, existen puntos de convergencia que hacen posible construir un marco común aplicable a la formación de pedagogos en América Latina.

RESULTADOS

Los resultados muestran que, pese a las diferencias estructurales, ambos modelos coinciden en promover una pedagogía humanista, contextual y participativa, orientada a la transformación social. Sin embargo, el estudio evidencia que la innovación tecnológica y didáctica se encuentra más desarrollada en el caso mexicano, mientras que el componente ético y comunitario mantiene mayor fuerza en el modelo cubano. Estas diferencias complementarias sugieren la posibilidad de un modelo híbrido latinoamericano que combine la ética social con la creatividad didáctica y la alfabetización digital.

En el caso de ISIMA Universidad, la innovación se concreta a través de proyectos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de inteligencia artificial educativa para retroalimentación personalizada, y la oferta de diplomados en liderazgo, IA y habilidades socioemocionales, los cuales refuerzan la formación profesional integral. En la Universidad de Las Tunas, las prácticas formativas integran la reflexión filosófica, la investigación educativa y la acción comunitaria como pilares de la formación ética del educador.

Estos hallazgos respaldan el carácter replicable del modelo metodológico propuesto, pues sus fases –diagnóstico, problematización, plan de acción, implementación, evaluación-sistematización y socialización– son lo suficientemente flexibles para adaptarse a contextos institucionales diversos. Su aplicación permite generar procesos de formación basados en la mejora continua, la cooperación internacional y el diálogo de saberes pedagógicos. En la Tabla 1 se muestra el ejercicio comparativo desde los dos enfoques.

Tabla 1
Convergencias y divergencias entre
los modelos formativos de Cuba y México

Eje de análisis	Cuba	México	Convergencias
Ética profesional	Formación del docente como sujeto moral, solidario y comprometido con la transformación social.	Enfoque ético implícito, vinculado a valores de inclusión, respeto y justicia social en la NEM.	Reconocimiento de la ética como componente esencial del desempeño docente, aunque con distinto grado de institucionalización.
Innovación pedagógica y tecnológica	Innovación centrada en la reflexión pedagógica y la creatividad didáctica más que en el uso de TIC, debido a limitaciones tecnológicas.	Innovación expresada en la incorporación de metodologías activas (ABP) y herramientas digitales, IA educativa y diplomados tecnológicos.	Búsqueda común de transformación educativa mediante la renovación de prácticas y metodologías.
Práctica preprofesional	Se desarrolla desde los primeros años, con énfasis en la inserción comunitaria y acompañamiento docente.	Se concentra en los últimos semestres, con enfoque en proyectos de intervención educativa y vinculación institucional.	Formación basada en la experiencia práctica como medio de aprendizaje significativo.

Eje de análisis	Cuba	México	Convergencias
Vinculación comunitaria	La comunidad es núcleo del proceso educativo; el estudiante participa en proyectos sociales y culturales.	La vinculación se da a través de programas de servicio social y proyectos institucionales (p. ej., CONALEP-ISIMA).	Reconocimiento del papel de la escuela como agente transformador del entorno.
Compromiso social	Orientación explícita al desarrollo humano y la equidad social; educación como derecho y deber colectivo.	Compromiso con la inclusión y el desarrollo sostenible, en línea con los ODS 2030 y la equidad educativa.	Formación del docente como agente de cambio social con visión solidaria.

Fuente: elaboración propia.

El ejercicio comparativo entre Cuba y México se articula estrechamente con las fases del modelo de intervención pedagógica, ya que cada etapa del proceso metodológico permitió contrastar y enriquecer los hallazgos entre ambos contextos. El diagnóstico facilitó la identificación de necesidades formativas comunes; la problematización reveló los desafíos propios de cada sistema educativo; el plan de acción integró estrategias innovadoras derivadas de ambas tradiciones pedagógicas; la implementación posibilitó observar cómo las prácticas se adaptan a distintos escenarios institucionales; la evaluación y sistematización permitió comparar los resultados y extraer aprendizajes transferibles; y la socialización fortaleció la cooperación académica al difundir los avances y modelos entre las comunidades educativas de ambos países. De esta manera, el enfoque comparativo no solo contextualiza la intervención, sino que la convierte en un proceso dialógico e intercultural que potencia la innovación pedagógica y la construcción de conocimiento compartido.

La primera fase identificada corresponde al diagnóstico participativo, concebido como el proceso inicial en el que los actores educativos y comunitarios reconocen y delimitan las problemáticas que serán abordadas. La revisión documental mostró que la literatura más reciente enfatiza la necesidad de superar diagnósticos centrados exclusivamente en pruebas estandarizadas, avanzando hacia enfoques integrales que incluyan la voz de estudiantes, familias y comunidades (Meneses *et al.*, 2018). En las experiencias mexicanas, particularmente en ISIMA Universidad, los estudiantes señalaron que la aplicación de entrevistas y observaciones directas en las comunidades educativas les permitió comprender mejor las dinámicas sociales que incidían en el aprendizaje, más allá de los indicadores formales. De manera complementaria, en Cuba se constató que el diagnóstico se realiza de forma colectiva, mediante reuniones de padres, visitas domiciliarias y encuentros comunitarios, lo que facilita identificar tanto factores pedagógicos como condiciones socioeconómicas que afectan el rendimiento escolar.

La segunda fase corresponde a la problematización colectiva y definición de objetivos, que se fundamenta en la pedagogía crítica y en la investigación-acción participativa. El análisis de los proyectos revisados mostró que cuando los problemas se definen desde las comunidades, los objetivos adquieren mayor pertinencia y los proyectos generan mayor aceptación. En México, los estudiantes encontraron resistencia inicial cuando proponían proyectos sin consulta previa; en contraste, cuando dialogaban con los actores locales para definir el problema, lograban una mayor participación y compromiso. Esta evidencia se alinea con lo observado en Cuba, donde la problematización forma parte de un ejercicio colectivo en el que se busca llegar a consensos sobre qué aspectos deben priorizarse. Esta coincidencia refuerza la importancia de integrar metodologías que privilegien la participación comunitaria como condición para el éxito de las intervenciones.

La tercera fase corresponde al diseño del plan de acción, que en el modelo metodológico México-Cuba se plantea como un proceso flexible y dinámico. La literatura internacional ha señalado que los planes excesivamente centralizados pueden limitar la innovación y la autonomía docente, mientras que los proyectos con escasa planificación pueden carecer de coherencia y sostenibilidad (Anderson y Shattuck, 2012). En el caso cubano, la planificación se caracteriza por

su carácter centralizado y su coherencia con las políticas educativas nacionales, lo que asegura continuidad y consistencia en las acciones. En México, por otro lado, los proyectos suelen dar mayor libertad a los estudiantes, lo que fomenta la creatividad pero también evidencia falta de sistematicidad. El modelo comparado propone un punto intermedio: establecer planes de acción que incluyan objetivos claros, actividades secuenciadas, recursos disponibles, tiempos definidos e indicadores de logro, pero que al mismo tiempo permitan ajustes y adaptaciones de acuerdo con las condiciones del contexto.

Estas tres fases iniciales configuran el núcleo formativo del modelo de intervención pedagógica México-Cuba, al garantizar que la acción educativa surja de un diagnóstico participativo, se fundamente en problemas sentidos por la comunidad y se organice en planes flexibles pero coherentes.

Una vez establecidas las fases iniciales de diagnóstico, problematización y diseño del plan de acción, el modelo metodológico México-Cuba avanza hacia su cuarta fase: la implementación colaborativa. Los hallazgos muestran que tanto en México como en Cuba los proyectos de intervención alcanzan mayores niveles de efectividad cuando la ejecución de actividades se concibe como un esfuerzo colectivo. En los registros de ISIMA Universidad se identificó que los estudiantes de pedagogía que lograron consolidar equipos de trabajo con docentes, directivos y familias generaron proyectos más sostenibles y mejor valorados por la comunidad. De manera similar, en la Universidad de Las Tunas, la tradición pedagógica enfatiza que la implementación no debe recaer en un único actor, sino en un entramado de relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta coincidencia sugiere que la colaboración constituye un principio transversal que fortalece el impacto y la pertinencia de los proyectos.

La implementación colaborativa no se limita a la división de tareas, sino que implica la construcción de relaciones horizontales entre los distintos actores involucrados. En la literatura reciente sobre aprendizaje-servicio se destaca que la participación activa de la comunidad es un factor determinante para el éxito de las intervenciones, pues no solo aporta información relevante, sino que también asegura el sentido de apropiación de los resultados (Tapia, 2019). Los datos comparados confirman esta premisa: mientras en algunos proyectos mexicanos los estudiantes enfrentaron dificultades cuando trabajaban de manera aislada, aquellos que lograron integrar a la comunidad en las decisiones observaron un mayor compromiso en la ejecución y continuidad de las actividades. En Cuba, esta práctica se encuentra más institucionalizada, ya que las escuelas funcionan como centros de dinamización social donde convergen los esfuerzos de diferentes sectores.

La quinta fase corresponde a la evaluación y sistematización, entendida no como un momento final, sino como un proceso continuo a lo largo de todo el proyecto. Los hallazgos señalan que en México la evaluación suele centrarse en la valoración del cumplimiento de objetivos, lo que limita la reflexión crítica sobre los aprendizajes y los procesos. En contraste, en Cuba la evaluación se articula de manera más colectiva y periódica, a través de reuniones donde se analizan avances, dificultades y posibles ajustes. La triangulación de datos permitió constatar que la evaluación participativa favorece una visión más integral de los proyectos, al considerar tanto resultados cuantitativos como cualitativos.

La sistematización, por su parte, fue identificada como un componente insuficientemente desarrollado en los proyectos mexicanos, cuya documentación de las experiencias a menudo se limita a informes finales. Sin embargo, en la Universidad de Las Tunas se constató que los procesos de intervención se acompañan de registros sistemáticos y reflexiones colectivas que enriquecen la memoria institucional y permiten replicar buenas prácticas. El modelo México-Cuba retoma esta experiencia e incorpora la sistematización como fase obligatoria, en la que los actores registran aprendizajes, dificultades y recomendaciones, generando productos que trascienden la experiencia puntual y alimentan la construcción de conocimiento pedagógico.

El análisis de estas fases muestra que la implementación colaborativa y la evaluación-sistematización no deben concebirse como etapas separadas, sino como procesos interdependientes que garantizan la continuidad, el aprendizaje organizacional y la transferencia de experiencias a nuevos contextos.

La sexta fase del modelo metodológico México-Cuba corresponde a la socialización de resultados, entendida como el proceso mediante el cual los hallazgos y aprendizajes derivados

de los proyectos de intervención se comparten más allá del ámbito escolar inmediato. Los resultados de la revisión documental y de la sistematización de experiencias muestran que este componente es esencial para garantizar la sostenibilidad de las intervenciones y su impacto en distintos niveles de la comunidad educativa.

En México, la socialización de proyectos ha tomado diversas formas. En ISIMA Universidad, por ejemplo, los estudiantes de pedagogía han presentado sus experiencias en jornadas científicas, seminarios internos y ferias comunitarias. Estos espacios no solo permiten difundir los resultados obtenidos, sino también fomentar el intercambio de ideas entre diferentes actores. No obstante, el análisis de los registros muestra que la socialización suele limitarse a presentaciones académicas, con poca incidencia en la toma de decisiones educativas o en la generación de redes más amplias de colaboración.

En contraste, la experiencia cubana evidencia un carácter más estructurado en la socialización. La Universidad de Las Tunas y las escuelas asociadas organizan sistemáticamente encuentros comunitarios donde se comparten los avances y resultados de los proyectos, involucrando a familias, líderes locales y representantes de instituciones sociales. Esta práctica refuerza la apropiación de las acciones por parte de la comunidad y facilita la continuidad de las intervenciones, incluso después de finalizados los periodos académicos. Además, los productos derivados de la socialización, como informes colectivos o publicaciones en revistas pedagógicas locales, contribuyen a consolidar una memoria institucional que alimenta nuevas iniciativas.

El modelo metodológico México-Cuba incorpora la socialización como una fase estratégica con tres dimensiones principales: académica, comunitaria e institucional. La dimensión académica se materializa en la presentación de resultados en jornadas, congresos y publicaciones científicas. La dimensión comunitaria implica la organización de actividades participativas que devuelvan a la comunidad los aprendizajes generados, en un ejercicio de transparencia y corresponsabilidad. La dimensión institucional busca que los resultados se integren en los procesos de planificación escolar y en la toma de decisiones de las universidades, asegurando que las experiencias de intervención tengan un efecto en el currículo y en la mejora continua de los programas de formación.

La integración de las seis fases –diagnóstico participativo, problematización colectiva, diseño del plan de acción, implementación colaborativa, evaluación-sistematización y socialización– permite configurar un modelo metodológico coherente y adaptativo. El análisis de los datos muestra que cada fase no debe entenderse como un momento aislado, sino como parte de un ciclo dinámico en el que los aprendizajes de una etapa retroalimentan a las siguientes. Esta lógica de ciclo abierto asegura que los proyectos de intervención pedagógica no se conviertan en experiencias puntuales, sino en procesos sostenidos de aprendizaje y transformación comunitaria.

El modelo resultante se caracteriza por tres principios orientadores: la participación activa de los actores educativos y comunitarios, la flexibilidad metodológica que permite adaptar las estrategias a contextos diversos, y la orientación hacia la transformación social mediante el fortalecimiento de competencias profesionales y valores éticos en los futuros pedagogos. Estos principios, sustentados en la comparación México-Cuba, dotan al modelo de pertinencia local y de potencial transferibilidad a otros contextos latinoamericanos interesados en articular teoría, práctica y compromiso social en la formación docente.

Los hallazgos de esta investigación permiten no solo identificar las fases del modelo metodológico México-Cuba, sino también ejemplificar cómo se han materializado en proyectos de intervención pedagógica en ambos países. Estos ejemplos permiten ilustrar la pertinencia y viabilidad del modelo en contextos educativos reales.

En el caso de México, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de ISIMA Universidad implementaron un proyecto de intervención orientado a fortalecer la comprensión lectora en escuelas primarias públicas. El diagnóstico participativo incluyó entrevistas a docentes, encuestas a padres de familia y observación directa de clases, lo que permitió identificar que la principal dificultad radicaba en la falta de materiales adaptados a la diversidad cultural del alumnado. Tras la problematización colectiva, se diseñó un plan de acción que contempló talleres de lectura con enfoque intercultural, actividades de acompañamiento en el aula y sesiones de retroalimentación con los padres. La implementación colaborativa, en la que participaron docentes y

familias, permitió generar un ambiente de corresponsabilidad. La evaluación se realizó a través de portafolios de evidencias y grupos focales, mientras que la socialización de resultados se llevó a cabo en una feria comunitaria, en la que los estudiantes presentaron los avances a toda la comunidad escolar.

En Cuba, un proyecto desarrollado en la Universidad de Las Tunas se centró en la prevención del abandono escolar en la educación secundaria básica. El diagnóstico participativo identificó factores de riesgo asociados a las condiciones socioeconómicas y familiares. La problematización colectiva se realizó mediante asambleas escolares en las que participaron directivos, docentes, estudiantes y padres. A partir de ello se diseñó un plan de acción que incluyó tutorías personalizadas, visitas domiciliarias y actividades extracurriculares orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes. La implementación se caracterizó por la participación activa de todos los actores, mientras que la evaluación consistió en el seguimiento de indicadores de asistencia y entrevistas periódicas a estudiantes en riesgo. La socialización de los resultados se realizó mediante encuentros comunitarios y la difusión de informes en revistas pedagógicas locales.

Estos ejemplos confirman que el modelo metodológico México-Cuba es aplicable en distintos contextos cuyas fases responden a necesidades específicas sin perder coherencia metodológica. El modelo puede representarse gráficamente como un ciclo dinámico de seis fases interconectadas: (1) diagnóstico participativo, (2) problematización colectiva, (3) diseño del plan de acción, (4) implementación colaborativa, (5) evaluación y sistematización, y (6) socialización de resultados. Este ciclo no es lineal, sino que se retroalimenta constantemente, permitiendo ajustes y mejoras en cada etapa.

En síntesis, los resultados muestran que el modelo propuesto no solo facilita la integración de teoría y práctica en la formación de pedagogos, sino que también promueve la construcción de competencias profesionales, éticas y sociales mediante la interacción con las comunidades. Además, al articular la tradición comunitaria cubana con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, el modelo ofrece un marco replicable y transferible que puede contribuir a fortalecer la pertinencia de la formación docente en América Latina.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la construcción del modelo metodológico México-Cuba confirman que la intervención pedagógica puede configurarse como un proceso articulador entre teoría y práctica, siempre que se base en diagnósticos participativos, problematización colectiva y diseños flexibles de acción. Estos hallazgos dialogan con tendencias recientes en la literatura educativa que subrayan la necesidad de replantear la formación docente desde enfoques más integrales y contextuales.

En primer lugar, la fase de diagnóstico participativo se alinea con los planteamientos de la investigación-acción participativa, la cual reconoce a los actores locales como coproductores de conocimiento (Kemmis y McTaggart, 2005). Al incluir la voz de familias, estudiantes y docentes en la identificación de problemas, se supera la visión instrumental del diagnóstico tradicional centrado en indicadores cuantitativos. Investigaciones como las de Brydon-Miller *et al.* (2020) sostienen que este tipo de enfoques fomenta una mayor pertinencia social en los proyectos educativos y asegura que las intervenciones respondan a necesidades reales. En este sentido, los resultados del estudio coinciden con estas perspectivas al demostrar que tanto en México como en Cuba los proyectos fueron más exitosos cuando partieron de un diagnóstico participativo.

En relación con la problematización colectiva, los hallazgos dialogan con la pedagogía crítica de Freire (1996), quien planteaba que la educación debe partir de la problematización de la realidad vivida por los sujetos. La experiencia comparada mostró que en Cuba esta práctica se encuentra más institucionalizada, mientras que en México depende en gran medida de la iniciativa de los estudiantes. Este contraste refuerza la idea de que la problematización no puede reducirse a un ejercicio individual, sino que debe configurarse como un proceso colectivo que fomente la reflexión crítica y la acción transformadora.

Por su parte, la fase de diseño del plan de acción se conecta con los postulados de la investigación basada en el diseño (*design-based research*), la cual propone que los planes educativos

deben ser estructurados, pero a la vez flexibles y susceptibles de ajustes en función de la retroalimentación del contexto (Anderson y Shattuck, 2012). Los hallazgos muestran que mientras en Cuba predomina la coherencia institucional derivada de una planificación centralizada, en México existe mayor flexibilidad pero menor sistematicidad. La propuesta del modelo México-Cuba, que busca articular coherencia y flexibilidad, representa un aporte innovador al campo, pues ofrece un equilibrio entre estas dos perspectivas que rara vez se encuentran integradas en un mismo marco metodológico.

Finalmente, la convergencia entre las experiencias mexicanas y cubanas confirma que los proyectos de intervención pedagógica no deben concebirse como actividades aisladas, sino como procesos de aprendizaje y transformación en los que los estudiantes desarrollan competencias profesionales, sociales y éticas. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Darling-Hammond (2017), quien enfatiza que la formación docente de calidad requiere experiencias auténticas en contextos reales. El modelo metodológico resultante responde a esta recomendación al ofrecer un marco replicable que integra teoría, práctica y compromiso social.

La fase de implementación colaborativa en el modelo metodológico México-Cuba coincide con los aportes de la literatura internacional que destacan el valor de la participación conjunta de múltiples actores en los procesos educativos. Eyler y Giles (1999) argumentan que el aprendizaje-servicio fortalece los procesos de enseñanza cuando los estudiantes se involucran en experiencias socialmente relevantes que demandan la colaboración entre escuela y comunidad. De manera similar, Tapia (2019) sostiene que el aprendizaje solidario no solo genera beneficios académicos, sino también un impacto directo en la cohesión social y en la formación ciudadana de los participantes. Los hallazgos de esta investigación refuerzan estas perspectivas al mostrar que, en ambos contextos analizados, los proyectos con mayor grado de colaboración entre estudiantes, docentes, familias y líderes comunitarios fueron los que alcanzaron mejores resultados y mayor sostenibilidad.

En contraste, cuando los proyectos se desarrollaron de forma aislada, sin involucrar a la comunidad, los efectos fueron más limitados. Este hallazgo se relaciona con los estudios de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica, en los que se demuestra que la construcción colectiva del conocimiento requiere interacción, confianza y reciprocidad entre los actores implicados. La implementación colaborativa, entonces, no debe entenderse como una simple división de tareas, sino como un proceso de construcción conjunta de significados y responsabilidades, lo cual se convierte en un principio fundamental del modelo metodológico México-Cuba.

La fase de evaluación y sistematización constituye otro de los aportes centrales del modelo. En México, los registros revisados mostraron que la evaluación suele centrarse en el cumplimiento de objetivos, lo que limita la reflexión crítica sobre los procesos pedagógicos. En contraste, en Cuba se identificó una práctica más colectiva y continua, en la que la evaluación es asumida como un ejercicio de retroalimentación periódica que permite ajustar las acciones en función de los avances y dificultades. Estas prácticas se vinculan con los planteamientos de Meneses *et al.* (2018), quienes defienden que la educación basada en evidencias requiere procesos evaluativos sistemáticos, capaces de documentar no solo los resultados alcanzados, sino también los aprendizajes emergentes en el transcurso de las intervenciones.

La sistematización de experiencias, a su vez, aparece como una práctica insuficientemente consolidada en el contexto mexicano, donde la documentación de proyectos suele reducirse a informes finales elaborados por los estudiantes. Sin embargo, la tradición cubana demuestra que cuando las intervenciones se acompañan de registros reflexivos y colectivos, los aprendizajes adquiridos se convierten en un acervo institucional disponible para futuros proyectos. Esta coincidencia con los aportes de Jara (2018), quien subraya que la sistematización es una herramienta de producción de conocimiento desde la práctica, confirma la necesidad de consolidar este componente en el modelo. La sistematización no se limita a narrar lo realizado, sino que implica analizar críticamente lo vivido para generar aprendizajes transferibles y mejorar la práctica pedagógica en el futuro.

La triangulación de datos evidenció que la evaluación y la sistematización, cuando se articulan de manera coherente, permiten convertir los proyectos de intervención en fuentes de innovación pedagógica y de construcción de saber colectivo. Estas prácticas, al mismo tiempo, fortalecen la formación profesional de los estudiantes, quienes aprenden a valorar la importancia de la evidencia y la reflexión crítica en su ejercicio pedagógico.

La fase de socialización de resultados identificada en el modelo metodológico México-Cuba se relaciona estrechamente con las discusiones internacionales sobre la función social de la educación. Mientras que en contextos como el mexicano la socialización tiende a limitarse a espacios académicos internos –seminarios o jornadas científicas universitarias–, la tradición cubana enfatiza el carácter comunitario de la devolución de resultados. Esta diferencia permite reflexionar sobre la necesidad de ampliar los horizontes de socialización para que los proyectos de intervención pedagógica no se conciban únicamente como productos académicos, sino como aportes a la transformación social.

La literatura reciente coincide en señalar que la difusión de los resultados constituye un momento pedagógico en sí mismo. De acuerdo con la UNESCO (2021), las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar procesos de retroalimentación que vinculen el conocimiento con la acción comunitaria, de manera que la educación se convierta en un motor de cohesión y desarrollo sostenible. El análisis de las experiencias en Cuba, donde los proyectos son socializados en asambleas comunitarias y publicaciones pedagógicas locales, confirma que este tipo de prácticas refuerzan el sentido de pertenencia y la apropiación de los resultados por parte de la comunidad.

Los hallazgos también dialogan con el *OECD Learning Compass 2030* (OCDE, 2020), que propone la construcción de comunidades de aprendizaje más allá de las aulas. Según este marco, los estudiantes deben adquirir competencias transformadoras que solo pueden desarrollarse en escenarios donde los resultados de su aprendizaje se vinculen a procesos sociales más amplios. En este sentido, el modelo México-Cuba aporta un marco metodológico que no solo prioriza la formación académica, sino también la creación de redes colaborativas que trascienden lo escolar y fomentan el compromiso ciudadano.

La socialización de resultados, además, se conecta con los estudios sobre aprendizaje-servicio (Eyler y Giles, 1999; Tapia, 2019), los cuales destacan que la devolución de lo aprendido a la comunidad no es un cierre formal del proyecto, sino una oportunidad de consolidar aprendizajes significativos. En la práctica, los estudiantes que socializan sus intervenciones en foros comunitarios experimentan un reconocimiento social que refuerza su identidad profesional y su sentido de responsabilidad. El análisis de los proyectos revisados en México mostró que cuando los estudiantes presentaron sus resultados en espacios abiertos a la comunidad, se generaron dinámicas de diálogo que enriquecieron tanto la percepción de la comunidad sobre la universidad como la autovaloración de los propios estudiantes. A continuación, la Tabla 2 expone una síntesis de la propuesta metodológica.

Tabla 2
Fases metodológicas de intervención pedagógica

Fase	Descripción	Referencias
Diagnóstico participativo	Proceso inicial donde actores educativos y comunitarios identifican problemas y necesidades, superando enfoques reducidos a pruebas estandarizadas.	Meneses et al. (2018), Brydon-Miller et al. (2020)
Problematización colectiva	Definición de objetivos y prioridades a partir de la reflexión crítica y el consenso comunitario, en línea con la pedagogía crítica.	Freire (1996), Kemmis y McTaggart (2005)
Diseño del plan de acción	Construcción flexible y coherente de estrategias, actividades, recursos, tiempos e indicadores, con apertura a ajustes según contexto.	Anderson y Shattuck (2012), Tobón et al. (2015)
Implementación colaborativa	Ejecución de acciones mediante participación horizontal de estudiantes, docentes, familias y comunidad; se centra en el aprendizaje-servicio.	Eyler y Giles (1999); Tapia (2019), Wenger (1998)

Fase	Descripción	Referencias
Evaluación y sistematización	Proceso continuo y colectivo de análisis de logros, dificultades y aprendizajes; implica documentar experiencias como memoria institucional.	Meneses et al. (2018), Jara (2018)
Socialización de resultados	Difusión académica, comunitaria e institucional de aprendizajes y productos, para generar sostenibilidad y apropiación social.	UNESCO (2021), OCDE (2020)

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el énfasis cubano en la institucionalización de la socialización muestra que este proceso puede convertirse en un mecanismo de mejora continua. Cuando los resultados se integran en la planificación escolar y en las decisiones institucionales, los proyectos de intervención dejan de ser experiencias aisladas para convertirse en aportes estructurales a la mejora educativa. Este aspecto resulta especialmente relevante en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que busca fortalecer la vinculación entre instituciones educativas y comunidades. En este punto, el modelo metodológico México-Cuba ofrece una síntesis innovadora: la socialización se concibe en tres niveles –académico, comunitario e institucional–, lo que amplía el impacto de los proyectos y facilita su transferibilidad a diferentes contextos latinoamericanos.

El modelo metodológico México-Cuba aporta elementos teóricos que contribuyen a enriquecer la comprensión de la intervención pedagógica como proceso formativo integral. En primer lugar, articula la tradición crítica latinoamericana –centrada en la problematización de la realidad y la transformación social– con marcos metodológicos contemporáneos como la socioformación (Tobón *et al.*, 2015) y la investigación basada en el diseño (Anderson y Shattuck, 2012). Esta articulación ofrece un marco conceptual híbrido que reconoce la necesidad de rigor científico en la planeación y, al mismo tiempo, la importancia de la participación comunitaria y la flexibilidad adaptativa. Desde el punto de vista teórico, el modelo contribuye a llenar un vacío en la literatura, al integrar experiencias nacionales y comparativas que pocas veces dialogan en el campo de la educación superior latinoamericana.

En el plano práctico, los resultados evidencian que los proyectos de intervención pedagógica, cuando se desarrollan bajo este modelo, generan impactos en tres niveles. A nivel formativo, fortalecen las competencias profesionales de los estudiantes de pedagogía, quienes aprenden a diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar proyectos en contextos reales. A nivel institucional, promueven la construcción de redes de colaboración entre universidades, escuelas y comunidades, favoreciendo la pertinencia social de la educación superior. Y a nivel comunitario, contribuyen a la resolución de problemáticas locales relacionadas con el aprendizaje, la equidad y la inclusión, reafirmando el papel de la educación como motor de desarrollo humano. Estas implicaciones coinciden con la visión de la UNESCO (2021), que subraya la necesidad de que los sistemas educativos fortalezcan su vínculo con la comunidad y promuevan aprendizajes a lo largo de la vida.

Estos hallazgos también permiten reflexionar sobre el lugar del modelo México-Cuba en el contexto de las reformas educativas globales. Torres (2019) advierte que muchas de estas reformas se enmarcan en una lógica de economía política que privilegia estándares internacionales y competencias instrumentales, dejando en segundo plano la formación ética y el compromiso social. Frente a esta tendencia, el modelo metodológico aquí propuesto constituye una alternativa crítica, pues prioriza la construcción de proyectos de intervención pedagógica con pertinencia comunitaria, orientados a la equidad y a la transformación social. De esta manera, se aporta un marco que no solo responde a exigencias académicas, sino que también reivindica el carácter emancipador y contextualizado de la educación latinoamericana.

Sin embargo, el modelo no está exento de limitaciones. Una primera barrera se refiere al carácter exploratorio del estudio, basado en la revisión documental y en la sistematización de experiencias de alcance acotado. Si bien estas fuentes ofrecen información valiosa, resulta necesario validar el modelo en contextos más amplios y diversos para garantizar su aplicabilidad

generalizada. Una segunda limitación está relacionada con las diferencias estructurales entre los sistemas educativos de México y Cuba: mientras que en Cuba la centralización educativa asegura coherencia, en México la heterogeneidad institucional puede dificultar la implementación uniforme del modelo. Una tercera limitación reside en la necesidad de contar con recursos materiales y humanos suficientes para sostener la colaboración comunitaria y la sistematización de experiencias, aspectos que no siempre están garantizados en instituciones con restricciones presupuestarias.

Estas limitaciones abren líneas de investigación futura orientadas a la validación empírica del modelo en distintos escenarios educativos, así como a la exploración de su adaptabilidad en otros países de América Latina. También se recomienda profundizar en la integración de herramientas digitales para fortalecer las fases de diagnóstico, sistematización y socialización, lo cual podría ampliar el alcance y la sostenibilidad de los proyectos.

En conjunto, los aportes teóricos, las implicaciones prácticas y las limitaciones identificadas permiten ubicar al modelo México-Cuba como una propuesta innovadora que, aunque requiere mayor validación, ofrece un marco prometedor para fortalecer la formación pedagógica y el vínculo entre universidad y comunidad en la región.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito construir y validar un modelo metodológico de intervención pedagógica en la formación de pedagogos a partir de la colaboración académica entre México y Cuba. A lo largo del proceso, se identificaron seis fases interconectadas que constituyen el núcleo del modelo: diagnóstico participativo, problematización colectiva, diseño del plan de acción, implementación colaborativa, evaluación-sistematización y socialización de resultados. Este ciclo dinámico permite concebir la intervención pedagógica como un proceso integral, en el que la teoría y la práctica se articulan en escenarios comunitarios con pertinencia social y académica.

Los resultados muestran que la integración de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, centrados en la equidad, la inclusión y la justicia social, con la tradición educativa cubana, caracterizada por la fuerte vinculación escuela-familia-comunidad, genera un marco metodológico innovador y replicable. En México, los proyectos de intervención pedagógica resultan más pertinentes cuando parten de diagnósticos participativos y de la problematización conjunta con la comunidad. En Cuba, la institucionalización de la participación comunitaria y la sistematización de experiencias aportan prácticas que enriquecen el modelo comparado. La combinación de estas fortalezas abre la posibilidad de avanzar hacia un paradigma latinoamericano de intervención pedagógica que articule rigor científico, compromiso social y formación en valores.

En el plano teórico, la investigación contribuye a llenar un vacío identificado en la literatura sobre educación superior y formación docente. Hasta ahora, los enfoques de socioformación, aprendizaje-servicio e investigación basada en el diseño habían sido explorados de manera independiente; el modelo México-Cuba los integra en un marco comparativo que aporta elementos originales a la educación comparada y a la pedagogía crítica latinoamericana. En términos prácticos, el modelo demuestra que los proyectos de intervención no deben entenderse como actividades complementarias en la formación de pedagogos, sino como experiencias formativas centrales que desarrollan competencias profesionales, transversales y éticas.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse. El carácter exploratorio y el alcance acotado de las experiencias sistematizadas requieren una validación más amplia en distintos contextos institucionales y culturales. Asimismo, la heterogeneidad del sistema educativo mexicano y la centralización del cubano plantean retos para la implementación homogénea del modelo. Pese a estas limitaciones, el modelo ofrece un punto de partida sólido para repensar la formación de pedagogos en la región.

Como proyección futura, se plantea la necesidad de realizar investigaciones empíricas que evalúen el impacto del modelo en términos de aprendizajes significativos, competencias desarrolladas y transformación comunitaria. También se recomienda explorar la incorporación de herramientas digitales para fortalecer la fase de sistematización y ampliar el alcance de la socialización de resultados. Finalmente, el fortalecimiento de redes académicas internacionales

permitirá enriquecer el modelo con nuevas perspectivas y consolidar un enfoque latinoamericano de intervención pedagógica.

En conclusión, el modelo metodológico México-Cuba representa una propuesta innovadora y pertinente para la formación de pedagogos en el siglo XXI. Su originalidad radica en integrar tradiciones educativas diversas bajo principios comunes de equidad, inclusión y compromiso social. Su relevancia se manifiesta en el potencial para transformar la práctica formativa en las universidades y para contribuir al desarrollo de comunidades más justas y cohesionadas. Su proyección, finalmente, reside en la posibilidad de convertirse en un referente regional e internacional para la investigación y la práctica pedagógica en contextos de alta complejidad social.

FUENTES DE CONSULTA

- Anderson, Thomas y Shattuck, John (2012), "Design-based research: A decade of progress in education research?", *Educational Researcher*, 41 (1), Washington, American Educational Research Association, pp. 16-25, <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bardin, Laurence (2013), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Barraza, Arturo (2010), *Elaboración de propuestas de intervención educativa*, Durango, Universidad Pedagógica de Durango, <https://acortar.link/E7Vqbe>.
- Benítez Galindo, Luis (2016), "Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes: Una acción reflexiva en el aula de clases", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7 (12), Chihuahua, Red de Investigadores Educativos Chihuahua, pp. 47-63, <https://acortar.link/1VV7dv>
- Brydon-Miller, Mary; Greenwood, Davydd y Maguire, Patricia (2020), "Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education", *Educational Action Research*, 28 (1), Londres, Routledge, pp. 1-18, <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654904>
- Carbonell, Jaume (2019), *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Carnoy, Martin y Marshall, Jeffrey (2005), *Cuba's Academic Advantage*, Stanford, Stanford University Press, <https://doi.org/10.1515/9780804767559>
- Darling-Hammond, Linda (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), Londres, Routledge, pp. 291-309, <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Denzin, Norman (2012), "Triangulation 2.0", *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), Thousand Oaks, Sage, pp. 80-88, <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.). (2018), *The SAGE handbook of qualitative research*, Newcastle upon Tyne, Sage.
- Eyler, Janet y Giles, Dwight-Ernest (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Flick, Uwe (2007), *El diseño de la investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- Fullan, Michael (2017), *The new meaning of educational change*, Teachers College Press.
- Guerra Borrego, Yunier; Peña Valdés, Susana; Conde Pérez, María del Mar y Peña Ramírez, Yamilé (2021), "La asesoría del profesional de pedagogía-psicología a directivos y docentes para prevenir problemas educativos", *Pertinencia Académica*, 5 (3), Las Tunas, Universidad de Las Tunas, pp. 1-18, <https://doi.org/10.5281/zenodo.5739356>
- Hernández, Ricardo (2021), "La Nueva Escuela Mexicana: Una visión humanista de la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 45-68, <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.131>
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2023), *Metodología de la investigación*, Ciudad de México, McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian (2018), *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, McGraw-Hill.
- Jara, Óscar (2018), *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*, Bogotá, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (2005), "Participatory action research: Communicative action and the public sphere", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 559-603.
- Meneses, Julio; Bernabeu, Jordi; Bonillo, Albert; Eiroa-Orosa, Francisco José; Rodríguez-Gómez, David; Valero, Sergi y Valdeoriola, Jordi (2018), *Intervención educativa basada en evidencias científicas*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2020), *OECD Learning Compass 2030*, París, OECD Publishing, <https://acortar.link/n6nCm5>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México, SEP, <https://acortar.link/YENPgJ>
- Tapia, María Nieves (2019), *Aprendizaje y servicio solidario*, Madrid, Editorial CCS.
- Tobón, Sergio; González, Leticia; Nambo, José-Salvador y Vázquez, José-Manuel (2015), "La socioformación: Un estudio conceptual", *Paradigma*, 36 (1), Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 7-29, <https://acortar.link/hw9ypg>
- Torres, Carlos-Alberto (2019), *The political economy of global education reforms*, Nueva York, Teachers College Press.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, París, UNESCO, <https://acortar.link/zAVeEh>
- Vázquez, José-Manuel; Hernández, José-Silvestre; Vázquez, Javier; Juárez, Luis-Guillermo y Guzmán, Carlos-Enrique (2017), "El trabajo colaborativo y la socioformación: Un camino hacia el conocimiento complejo", *Educación y Humanismo*, 19 (33), Barranquilla, Universidad Simón Bolívar, pp. 334-356, <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Wenger, Etienne (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

IRVIN RODOLFO TAPIA BERNABÉ

Es doctor en Educación. Actualmente se desempeña como Director de la Licenciatura en Pedagogía y Posgrados en Educación ISIMA Universidad, campus Toluca. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Sistematización de una experiencia transformadora en la implementación del programa aula, escuela y comunidad”, *Revista Voces del Magisterio Rural, América Latina y el Caribe*, 2 (4), Comunidad Multigrado Nacional (CMN)/Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), pp. 68-87 (2025); “Las expectativas laborales en estudiantes de la educación profesional técnica”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52 (2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 93-119 (2022); como coautor: “El impacto de los proyectos de intervención pedagógica en el aprendizaje significativo en estudiantes de pedagogía”, *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 8 (16), Xalapa, Secretaría de Educación de Veracruz, pp. 67-86 (2025).

YONAR DEL SOL ÁVILA

Es doctor en Educación. Actualmente se desempeña como Rector de ISIMA Universidad. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Desafíos y preferencias en la formación pedagógica: el practicum en el contexto del modelo proyect 21 de ISIMA universidad”, *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (25), A Coruña, Foro Europeo de Administradores de la Educación (FEAE) (2025); como coautor: “El impacto de los proyectos de intervención pedagógica en el aprendizaje significativo en estudiantes de pedagogía”, *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 8 (16), Xalapa, Secretaría de Educación de Veracruz, pp. 67-86 (2025).

YUNIER GUERRA BORREGO

Es doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Tendencias de la asesoría psicopedagógica del profesional de Pedagogía Psicología en Formación Inicial”, *Opuntia Brava*, 14 (3), Las Tunas, Universidad de Las Tunas, pp. 276-287 (2022); como coautor: “La formación de la competencia asesoría psicopedagógica en estudiantes de Pedagogía-Psicología”, *Revista Varela*, 23 (64), Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, pp. 17-23 (2023); “Diagnóstico pedagógico en el proceso docente educativo: pensamiento pedagógico de avanzada”, *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo* (octubre) (2018).