

# La intervención

en la práctica docente y en la gestión educativa

Belem Castillo Castro · Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada · Ramiro Jesús Vázquez Bacellis · Erika Fabiola Ruiz Gómez · Juana May Landero · Moisés García Pérez · María de Lourdes Luna Alfaro · Rossana Aranda Roche · Mónica del Valle Trinidad · María Isabel Zapata Vásquez · Asbinia Suárez Ovando · Gabriela Pascual Ríos · Claudia Alejandra Castillo Burelo · Marisol Izquierdo Jiménez · Gilberto Macías Murguía · Blanca Lilia Ramos González · Ariel Gutiérrez Valencia · Henry Alan Heredia Covian · Angélica María Fabila Echauri · Rosaura Castillo Guzmán · Lourdes Aurelia Macías Hernández · Mario de Jesús Cerino Madrigal · José Concepción Aquino Arias · José Jesús Manzanares Félix ·

\*Los recursos de PFCE son de carácter público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promocional personal\*

# La intervención en la práctica docente y en la gestión educativa

**C O L E C C I Ó N**

**ROSARIO M. GUTIÉRREZ ESKILSEN**

*Pedagogía y educación*

# La intervención en la práctica docente y en la gestión educativa

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*  
**Guillermo Narváez Osorio**  
**Rector**

**Thelma Leticia Ruiz Becerra**  
**Directora de la División Académica de**  
**Educación y Artes**



**UJAT**

UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

# La intervención en la práctica docente y en la gestión educativa

*Belem Castillo Castro*  
*Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada*  
*Coordinadoras*

---



**UJAT**

UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

**Primera edición, 2021**

**D. R. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura  
Col. Magisterial, C.P. 86040  
Villahermosa, Centro, Tabasco  
[www.ujat.com.mx](http://www.ujat.com.mx)**

**ISBN: 978-607-606-570-9**

**Esta obra fue dictaminada bajo el sistema de pares ciegos, así como por el Consejo Divisional Editorial de la División Académica de Educación y Artes de la UJAT.**

**Queda prohibida su reproducción comercial sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en los términos de la Ley Federal de Derechos de Autor. Se autoriza su uso no comercial siempre y cuando se cite la fuente.**

**Foto de la portada: Fragmento con variación de color de la serie “Estructuras Deconstructivas”**

**Autor: Félix Beltrán**

**Técnica: Mixta**

**Medidas: 29 x 47**

**Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.**

**El presente volumen recoge los artículos correspondientes a proyectos e investigaciones científicas presentadas por profesores investigadores y alumnos destacados de la División Académica de Ciencias Básicas durante la Semana de Difusión y Divulgación Científica de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.**

# Índice

Prólogo.....	8
Introducción.....	12
<b>Capítulo I</b>	
La inclusión educativa: su práctica cotidiana en una escuela primaria regular en Tabasco .....	18
<b>Capítulo II</b>	
La enseñanza de las matemáticas: una propuesta de intervención en el aula escolar.....	47
<b>Capítulo III</b>	
La mediación como herramienta para fortalecer el área de psicología de una USAER en Tabasco .....	74
<b>Capítulo IV</b>	
Las estrategias didácticas como apoyo para fortalecer la comprensión lectora.....	102
<b>Capítulo V</b>	
Método de investigación-acción en el proceso de titulación de la Licenciatura en Enfermería .....	123
<b>Capítulo VI</b>	
La convivencia intercultural de adolescentes migrantes del Albergue Colibrí.....	154
<b>Capítulo VII</b>	
Análisis cualitativo de la atención diferenciada en una escuela primaria multigrado en Tabasco.....	181
<b>Capítulo VIII</b>	
Necesidades de formación de los profesores misioneros del estado de Tabasco.....	205

# Prólogo

**E**s un honor para mí escribir el prólogo de un libro que contiene ocho trabajos de investigación realizados en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), a la que guardo un gran respeto por la calidad de los maestros que trabajan para la misma. Profesores de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) que continuamente están creando nuevas opciones para la profesionalización de la docencia y la investigación con el fundamento de contribuir a la transformación de la sociedad y al desarrollo del país, en especial de su estado, como reza en su misión institucional.

En congruencia dos planes de maestría: uno en Gestión Educativa, de reciente creación; y el otro en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, ambos pertenecientes al Programa Nacional de Programas de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por satisfacer con los criterios y estándares básicos marcados por el mismo, tienen misiones semejantes y convenientes con la de la Universidad, referidas a la intervención e innovación de la práctica educativa para generar respuestas a partir de las necesidades y problemáticas en los ámbitos en

los que puede ejercerse: la enseñanza, la gestión escolar, la evaluación del aprendizaje y las tutorías; y en sus perfiles de egreso donde se mencionan las palabras diseñar, implementar y evaluar en los ámbitos de acción de la educación desde el punto de vista de la docencia en los salones de clases hasta la gestión que se desarrolla en la administración y la dirección escolar y en la misma actividad para observar, reflexionar y actuar. Es la razón por la que el método ideal para el logro de estos objetivos curriculares es la investigación-acción que inicia siempre por identificar el contexto, los personajes y las interrelaciones observadas por ellos mismos con el propósito de conocer la cultura que prevalece en la institución y compararla con los resultados esperados en los perfiles de cada programa, en los perfiles curriculares y que impactan directamente en su misión y en la de la Universidad.

Esto es un proceso continuo de acción y reflexión en el que se aprecia una percepción primera de una persona observadora, pero que no está segura de que coincida con una realidad explicada por los propios actores que la viven y la sienten todos los días. A partir de esta primera impresión el investigador detecta a los actores involucrados en el problema, sean estos alumnos, profesores o bien administradores, siempre que estuvieran directamente involucrados en el fenómeno que se quiere caracterizar, que sean prácticamente testigos de los sucesos.

Otra gran ventaja del método de investigación-acción es que la estrategia para el cambio de mejora nace también de quienes la viven porque

son las personas quienes identifican las áreas de oportunidad para trabajar y mejorar los procesos, pues ellos los conocen. Así, de las grandes ideas con fundamento de los actores, el investigador conforma el conjunto de acciones y su adecuada secuencia para implementar la estrategia que luego deberá evaluarse con la finalidad de comprobar el cambio en cualquier proceso.

Si no se han logrado los objetivos se vuelve a diseñar la estrategia ajustando las acciones o bien permitiendo más tiempo para el logro, y así sucesivamente se trabaja por ciclos que se planificarán en cada momento para el crecimiento continuo institucional, mirado desde la docencia o desde la gestión educativa.

Una de las habilidades mencionadas en el perfil de egreso de ambas maestrías se refiere a la competencia para hacer el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación de la intervención y esto revela únicamente la presencia de un método para hacer de la investigación: la acción reflexiva.

La transformación y la mejora continua enunciadas en la misión de la UJAT no son expresiones nuevas, las encontramos escritas en los ideales de muchas organizaciones educativas y no educativas, universitarias y no universitarias, pero no deben ser únicamente expresiones ideales que señalen su camino. Para hacerlas realidad es necesario trabajar con la investigación y una en la que se involucren los actores, porque de esta manera se logrará la participación de todos y como consecuencia las empresas, sean

o no de carácter educativo, se edificarán con el concurso de su gente y de una metodología para hacer ciencia y caminar sobre bases firmes y colaborativas. Es construir información a partir de datos que proceden de la misma institución para que los maestros desde su salón de clases y los gestores desde su tarea tengan a la mano información para tomar las mejores decisiones.

Siempre se ha de trabajar en un continuo, en una espiral creciente, ya que los contextos cambian cada día más a una velocidad mayor y la realidad de ayer no es la de hoy, y la de hoy, no será la de mañana.

A handwritten signature in black ink, reading "Julia M. González Cervera". The signature is written in a cursive, flowing style with large loops and a prominent initial "J".

Dra. Julia María González Cervera

# Introducción

**L**a Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y la Maestría en Gestión Educativa, desde sus diferentes objetivos y alcances buscan atender la profesionalización de los actores educativos responsables de la docencia y la gestión escolar en distintos niveles y modalidades educativas del estado de Tabasco.

Entre los objetivos de estos programas se destaca el formar profesionales de la educación especializados con amplios conocimientos teóricos y metodológicos capaces de apoyar problemas socioeducativos y emergentes desde una perspectiva interdisciplinaria; a partir de ello se establece la necesidad de generar proyectos de intervención educativa desde el diseño de la investigación-acción para impactar el contexto educativo en el que estos se desempeñan.

Ese proyecto se va integrando a lo largo de la trayectoria académica del estudiante con el apoyo de un grupo de profesores que orientan el trabajo para que de manera paralela este recupere los conocimientos adquiridos respectivamente, en las asignaturas que conforman los currículos de ambos programas de posgrado.

Se han integrado algunos de los resultados de proyectos de intervención realizados en contextos educativos diferentes con el propósito de que las experiencias que se comparten puedan ser de gran valía en dos aspectos, para generar futuras intervenciones y resaltar la importancia de la investigación-acción como método que promueve la reflexión sobre el quehacer del actor educativo y la intervención para mejorar su práctica, así como de la institución donde se interviene.

El texto se divide en ocho capítulos. El primero, “La inclusión educativa: su práctica cotidiana en una escuela primaria regular en Tabasco”, expone las prácticas que en materia de inclusión se desarrollan en una escuela primaria pública, regular de Tabasco. Se hace énfasis en la inclusión educativa como objeto de investigación y como problema desde la gestión educativa, así como se reseña el estudio realizado desde un enfoque de investigación-acción, en el cual se encontró la existencia de una brecha entre lo que dice la norma y lo que se realiza en la cotidianidad escolar. El proceso de intervención favoreció las interacciones y el cambio de actitud entre los profesores, alumnos y padres de familia; además se posibilitó la integración educativa.

En el segundo capítulo, “La enseñanza de las matemáticas: una propuesta de intervención en el aula escolar”, los autores abordan la problemática del bajo rendimiento en alumnos del nivel medio superior y describen las principales bases para construir una estrategia de enseñanza que vincule al docente y los alumnos en lo significativo que tiene para la vida la comprensión de las matemáticas mediante la aplicación de la Ingeniería Didáctica, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la Modelación Matemática.

En el tercer capítulo denominado “La mediación como herramienta para fortalecer el área de psicología de una USAER en Tabasco”, se aborda específicamente la labor del área de psicología de la Unidad de Apoyo y Servicio a la Educación Regular (USAER) donde se detectó la existencia de una brecha entre lo que establecen los manuales y las acciones que se realizan. Se resaltan algunos factores que pueden estar asociados al incumplimiento de la norma, así como por los alcances de cobertura y la inconformidad que los usuarios plantean. También se describe el uso de la mediación como una herramienta de intervención para el fortalecimiento del quehacer educativo del área de psicología.

Asimismo, el cuarto capítulo ofrece una dimensión didáctica a través del trabajo “Las estrategias didácticas como apoyo para fortalecer la comprensión lectora”, en el cual se expone que esta habilidad es una tarea cognitiva de gran complejidad ya que el lector no sólo ha de extraer información del texto sino interpretarla a partir de sus conocimientos previos;

desafortunadamente un gran número de alumnos de educación básica muestran niveles muy bajos de desempeño en esta competencia, lo que dio la pauta para generar una propuesta de intervención que incida en el desarrollo de la capacidad lectora; en el trabajo se hace énfasis en la función del docente como el guía que promueve estos saberes en los alumnos mediante múltiples estrategias.

El capítulo quinto, “Método de investigación-acción en el proceso de titulación de la Licenciatura en enfermería” describe que existe una baja tasa de titulación por cohorte generacional en la Licenciatura de Enfermería de una División Académica de la Universidad Pública del estado de Tabasco, lo que ha llevado a desarrollar acciones que pudieran incidir en el incremento de la tasa de titulación. Expone que la intervención se concreta en generar estrategias en el ámbito de la gestión escolar para difundir información sobre las modalidades, requisitos y proceso de titulación con la finalidad de contribuir a generar las condiciones para que un mayor número de alumnos se titule como indica la norma.

Lo que se desarrolla en el sexto capítulo, “La convivencia intercultural de adolescentes migrantes del Albergue Colibrí”, se refiere a la problemática: la migración de niños, niñas y adolescentes no acompañados. Se expone que este fenómeno es atendido por el estado y en Tabasco los adolescentes migrantes habitan en un albergue que les brinda atención médica, educativa y psicológica procurando su pleno desarrollo y bienestar tanto personal como social. Sin embargo, en este contexto de interacción

grupales de manera natural tienden a desarrollarse conflictos que pueden desestabilizar la sana convivencia entre los adolescentes migrantes al interior del albergue. Justamente esta situación de constante conflicto fue uno de los aspectos que la intervención realizada atendió desde las dimensiones del autoconcepto e identidad cultural, encuentro cultural, prevención y mediación de conflictos, cada una en su conjunto y de manera secuencial contemplaron un tipo de atención integral.

El tema “Análisis cualitativo de la atención diferenciada en una escuela primaria multigrado en Tabasco”, señala en el séptimo capítulo que la escuela multigrado comprende una multiplicidad de situaciones socioeducativas y se definen como centros escolares donde sólo un profesor atiende un grupo de niños de diferentes grados; lo cual demanda del docente un conjunto amplio y especializado de conocimientos que muchos de estos no tienen, lo que repercute en el aprendizaje de los niños. Se describe la intervención poco estudiada en este ámbito escolar, pero que consideraron acciones de mejora orientadas a la conformación de una planeación didáctica que relacionara los contenidos curriculares de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los niños, el diseño de estrategias de evaluación de los aprendizajes por cada grado escolar; así como la capacitación continua de los profesores para fortalecer las particularidades de su enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad.

Para finalizar, el octavo capítulo “Necesidades de formación de los profesores misioneros del estado de Tabasco”, esboza la dimensión pedagógica

y didáctica en torno a las Misiones Culturales Mexicanas que han contribuido desde hace varias décadas al desarrollo de las comunidades a través de la educación de adultos brindando formación para el trabajo; sin embargo, aunque los maestros-misioneros cuentan con preparación profesional y técnica no poseen los conocimientos pedagógicos que les permitan instrumentar de forma correcta los talleres que imparten. Se expone la intervención que tuvo como finalidad innovar y mejorar las formas de trabajo de docentes y alumnos al ofrecerles conocimiento sobre las estrategias didácticas que pueden utilizar considerando los contenidos y las destrezas a desarrollar en su taller.

# Capítulo I

**La inclusión educativa:  
su práctica cotidiana  
en una escuela primaria regular  
en Tabasco**

*Ramiro Jesús Vázquez Bacelis*

*Erika Fabiola Ruiz Gómez*

*Juana May Landero*

*Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada*

### *Introducción*

Esta investigación hace énfasis en las prácticas que en materia de inclusión educativa se desarrollan en una escuela primaria pública, regular de Tabasco, realizadadesdeunenfoquede investigación cualitativa con un diseño metodológico de investigación-acción; se partió de un diagnóstico situacional que reflejó la existencia de una brecha entre lo que dice la norma y lo que se realiza en la cotidianidad escolar. En un primer nivel de diagnóstico se identificó que no todos los profesores de este centro educativo incluyen a los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares del aula y la institución. Situación que derivó en la pregunta de investigación ¿Qué acciones se pueden implementar para propiciar que los profesores integren de forma más activa al proceso educativo a los alumnos con discapacidad?

A partir de esta comprensión se implementaron dos ciclos de intervención sociopedagógicas orientadas a la generación de condiciones pertinentes para la inclusión de los niños con discapacidad en los procesos propios de la escuela.

### *Hablemos de discapacidad*

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) define a la discapacidad como la imposibilidad física de un niño para poder realizar actividades cotidianas de forma regular, incluyendo la actividad educativa.

La clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, del Glosario de términos sobre discapacidad, (2012) la define como:

Un término que engloba deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales de ese mismo individuo (factores personales y ambientales) (p. 10).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), incluye en el término características psicológicas o sociales que pudieran también afectar a los niños en su aprendizaje y orienta que una discapacidad es el impedimento de cualquier alumno ya sea física, social o mental, que obstaculiza su proceso de aprendizaje y, por ende, el logro de los parámetros regulares que el nivel educativo pretenda desarrollar en él.

Por otra parte, el término alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue acuñado en el informe Warnock (1987) para definir a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y que requieren de la disponibilidad de recursos educativos especiales para atenderlas.

Brennan (1988), establece únicamente como necesidades de educación especial aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase, es decir, que se necesita la intervención o apoyo del profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno.

El concepto de “escuela o educación inclusiva” empieza a generalizarse en la década de los noventa, asociada al concepto de “educación para todos”. La

escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de los protagonistas educativos que en ella confluyen. Considera al proceso de aprendizaje consecuencia de la inclusión del alumno en el centro escolar. El propósito es superar las barreras con las que algunos alumnos se encuentran en el momento de llevar a cabo la trayectoria escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a ser reconocidos y reconocerse como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen. (Alemañy, 2009).

La escuela integradora es mucho más rígida y poco flexible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con NEE, sólo busca que estén inmersos en un aula escolar, pero sin propiciar que participen de manera activa en un ambiente de equidad y cooperación.

#### *La discapacidad en números*

Se dice que en el mundo aproximadamente 215 millones de niños de cero a 14 años de edad presentan una discapacidad, lo que corresponde a la edad escolar de educación básica en México. (Sales, 2014).

La carpeta de Indicadores y tendencias sociales No. 27 (Sales, 2014) indica que, del total de personas con discapacidad en México el 19.75% son niños.

Con respecto a la escolaridad los resultados del XII Censo general de población y vivienda describen que en México el 91% del total de la población entre 6

y 14 años acude a la escuela; entre las personas con discapacidad el dato baja hasta el 63%. De los jóvenes con discapacidad que tienen entre 15 y 29 años el 15.5% asiste a la escuela. Casi 10% de la población del país que tiene 15 años y más no sabe leer ni escribir; en la población con discapacidad este dato representa 32.9% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [INEGI], 2010).

En la Encuesta nacional dinámica demográfica realizada en 2014 (INEGI, 2015) el estado de Tabasco presenta un índice de discapacidad del 5.9%, mostrando el índice más bajo en Chiapas con el 4.1%, y el más alto el estado de Durango con 7.5%.

En un país y en una época donde la normatividad en materia de inclusión es tan robusta y amplia, la discapacidad no debería ser limitante para que un sujeto con esta característica diferenciadora construya o desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para vivir en sociedad; sin embargo, las estadísticas señalan que las personas con discapacidad tienen los peores resultados académicos, una menor participación económica y tasa de pobreza alta de acuerdo al Informe mundial sobre la discapacidad en el año 2011.

Las tasas de matriculación escolar difieren según el tipo de deficiencia o necesidad: los niños con deficiencia física son más integrados y los que padecen deficiencia intelectual o sensorial son los más excluidos.

En consecuencia, la realidad que se expresa en índices de crecimiento de la población con discapacidad ha modificado sustancialmente la política educativa en el mundo y en nuestro país. De acuerdo a la Reforma educativa (2013), dichos propósitos deben llevar a una transformación en el sector educativo que permita impulsar individuos capaces de insertarse en el mundo laboral competitivo con los mejores niveles de desempeño.

*La inclusión educativa como objeto de Investigación*

Dabdub-Moreira y Pineda-Cordero (2015) de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica, realizaron una investigación titulada “La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria” donde plantean que uno de los actores principales -para que se dé una inclusión educativa real y pertinente dentro de las aulas regulares- es el docente; figura que debe saber cómo aplicar las diferentes adecuaciones curriculares para generar en los alumnos con NEE el desarrollo óptimo de sus habilidades. Para ello, el educador requiere de una especialización que le permita mejorar la calidad y la eficiencia de su práctica profesional y la atención asertiva de las NEE.

Otro estudio sobre el papel de los docentes en el proceso inclusivo es el de Valdés y Monereo (2013). Ellos se propusieron identificar y comprender los desafíos críticos que experimentan los docentes de educación básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución. Lo

realizaron con un diseño exploratorio-descriptivo. Los hallazgos identificados respecto a los incidentes críticos a los cuales se enfrentan los docentes con respecto a la inclusión fueron:

- Falta de material apropiado para trabajar con el alumno con NEE
- Alumnos con NEE que dejan de trabajar si no cuentan con supervisión
- Falta de conocimientos para el trabajo con alumnos con NEE
- Momentos de imposibilidad de comunicación con los alumnos con NEE
- Insuficiente participación y reconocimiento de los padres de familia

La inclusión un problema desde gestión educativa

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Se identifican cuatro niveles de concreción de la gestión educativa: institucional, escolar, pedagógica y estratégica (SEP y SNTE, 2010).

El proyecto de intervención se ubica en el ámbito de la gestión educativa y de forma más específica en la gestión escolar, entendida como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos) para generar las

condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan (Loera 2003).

### *Normatividad*

Entre los documentos más importantes y que constituyen el marco normativo del fenómeno se encuentran la Carta de las Naciones Unidas (1945), que propuso una estrategia internacional para fomentar la paz en el mundo y la igualdad de derechos de todos sus habitantes; siendo el primer referente el compromiso e inclusión de las personas con discapacidad.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017) en su artículo tercero, establece que “Toda persona tiene derecho a recibir educación” (p. 5).

La inscripción del derecho a la educación en el Programa sectorial de educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2013) aparece de manera explícita:

El sistema educativo debe contemplar [...] los requerimientos de la población con discapacidad y otros factores que limitan el ejercicio del derecho [...] a una educación de calidad (p. 9).

Se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad [...] (p. 30).

[...] deben desplegarse estrategias que contemplen [...] los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación [...] (p. 54).

Asimismo, la Ley General de Educación (SEP, 1993) agregó los términos de necesidad educativa especial, inclusión educativa y artículos enfocados a brindar el derecho a la equidad e inclusión de alumnos con NEE a las escuelas regulares y cumplir con su derecho de acceder a la educación.

Por su parte, la Ley para la Protección y Desarrollo de los Discapacitados del Estado de Tabasco (2014) hace evidente la importancia del tema y el interés por generar acciones que posibiliten la inclusión social, educativa y laboral de los niños con discapacidad en particular.

### *Metodología*

Unidad de estudio: descripción de la escuela regular

La investigación se llevó a efecto en una escuela primaria pública regular, situada en el municipio de Teapa, Tabasco.

En el ciclo escolar 2016-2017 la escuela contaba con 12 docentes frente a grupo, una directora efectiva, un maestro de educación física, dos maestros de educación artística, una psicóloga y cuatro maestros de educación especial que consistían en una maestra de comunicación y lenguaje, dos maestros de

**educación especial, una maestra de apoyo especial en el aula y dos auxiliares de apoyo en la limpieza. En este sentido la institución tenía una matrícula total de 430 estudiantes, entre ellos se encontraban inscritos los 13 niños con discapacidad distribuidos como se muestra en la tabla 1.**

Tabla 1

Descripción de los niños con discapacidad en la escuela primaria.

Género	Edad	Grado	Discapacidad
Masculino	8	2°	Autismo
Masculino	8	4°	Autismo
Masculino	8	4°	Autismo
Femenino	8	3°	Síndrome de Down y autismo
Masculino	10	1°	Síndrome de Down
Femenino	6	1°	Coefficiente intelectual bajo
Femenino	6	2°	Coefficiente intelectual bajo
Masculino	10	4°	Coefficiente intelectual bajo
Femenino	11	4°	Difícil visual
Femenino	12	6°	Sordo muda
Femenino	6	1°	Problemas de lenguaje
Masculino	6	1°	Problemas de lenguaje
Masculino	13	6	Motriz

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, pp. 32-33).

Los servicios básicos con los que contaba la institución educativa son energía eléctrica, teléfono, agua potable e internet.

#### *Diseño de investigación*

El proyecto de intervención se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, misma que permitió el análisis y la explicación del fenómeno en cuestión desde la diversidad de sus componentes, situaciones y sujetos.

Se coincidió con la postura de Eisner (1981), cuando dice que el objetivo de esta metodología

es la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los actores inmersos en él, es decir permite producir información en dos niveles: descriptivo, respondiendo a la lógica del ¿qué?, y explicativo, respondiendo al ¿por qué?

En este marco metodológico se seleccionó el diseño de investigación-acción (I-A), el cual, además de conducir la comprensión del fenómeno, permitió incidir en la problemática identificada a través de acciones de cambio, gestionadas con y por la propia comunidad escolar a partir de un proceso de reflexión continua y participación directa con los sujetos de estudio; como Latorre (2005) especifica la I-A es: “una gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23).

Se aprovecharon todas las bondades características de este diseño. La I-A, al ser participativa orientó a desarrollar el proyecto en equipo con el fin de mejorar de forma colaborativa prácticas identificadas como problemas inmersos en un proceso sistemático de aprendizaje; lo cual, además permitió teorizar sobre la praxis cotidiana en la escuela sometiendo a prueba las prácticas, ideas y suposiciones de los involucrados. Todo el proceso de investigación fue un análisis crítico y reflexivo que implicó cambios que impactaron al grupo social; orientó acciones progresivas de cambio y, por último, puso de manifiesto que todo inicia con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión encaminados a la resolución de problemas; la comienzan pequeños grupos de colaboradores y se va expandiendo a un número mayor de individuos y procesos. (Kemmis y McTaggart citados por Latorre, 2005).

El proyecto de intervención estuvo conformado por dos ciclos de intervención iniciando este proceso con el diagnóstico, como se muestra en la figura 1.

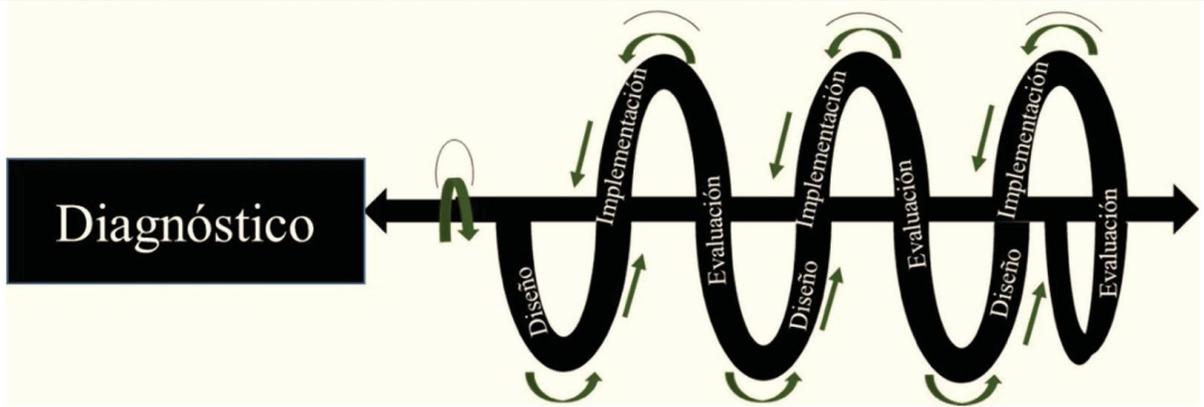


Figura 1. Espiral de los ciclos de intervención de la I-A. (Ruiz, 2017).

*Desarrollo*

*Diagnóstico*

Un aspecto fundamental antes de iniciar el diagnóstico fue la conformación de un equipo de trabajo que apoyó en el desarrollo de la investigación-acción participativa integrado por la directora, un terapeuta de lenguaje, un docente y el investigador; todos los del Centro educativo.

El diagnóstico se realizó desde una perspectiva que Sagastizabal y Perlo (2002) denominan constructivista, superando la descripción de la realidad, brindando explicaciones detalladas para poder tener una comprensión de lo que estaba sucediendo. Se centró en el proceso que construye la situación (problema y problemáticas derivadas) que se está presentando y no solamente en el producto.

El objetivo del diagnóstico fue analizar las acciones que inciden en el hecho de que los profesores no incluyan a los alumnos con discapacidad en el aula regular, para que participen en las actividades de aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del salón de clases; lo cual propicia en algunos casos que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad sean segregados de los procesos educativos.

Se diseñó un plan inicial para recolectar los datos empíricos y documentales sobre la inclusión de los niños con discapacidad, práctica educativa motivo de estudio, lo cual permitió obtener la información necesaria para sustentar el problema inicial y orientar el proyecto de intervención como se muestra en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

## Plan para la recolección de datos empíricos.

Datos requeridos	Fuentes	Técnica	Instrumentos	Materiales
1. Percepción de los profesores que imparten clases a niños con discapacidad.	Tres profesores P1, P2,P3	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada	Grabadora reportera
2. Percepción de los padres de familia sobre la atención que se brinda a su hijo con discapacidad.	Tres padres de familia PF1, PF2, PF3	Grupo focal	Guion de preguntas	Grabadora reportera
3. Descripción general de los docentes sobre la integración, inclusión o segregación educativa.	Tres profesores P4, P5,P6	Encuesta	Cuestionario	Impresión del cuestionario
4. Percepción de los alumnos con discapacidad respecto a la atención que ofrece la Escuela.	Uno Alumno A1	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada	Grabadora reportera
5. Expectativas de los administrativos con respecto a la inclusión.	Director(a) D	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada	Grabadora reportera

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, p. 50).

Tabla 3

## Plan de recolección de datos documentales.

Datos que se buscan	Fuentes	Técnica	Instrumento
Marco normativo de educación inclusiva.	Leyes y ordenamientos legales en materia de discapacidad	Documental	Análisis, síntesis e interpretación de la información Esquemas Tablas
Estadísticas de discapacidad.	Base de datos, INEGI	Documental	Gráficas
Referencias teóricas respecto a la inclusión educativa de niños con NEE con discapacidad.	Libros, artículos de revistas	Documental	Síntesis Esquemas Tablas
Investigaciones en materia de inclusión educativa.	Libros, artículos de revistas	Documental	Síntesis Esquemas Tablas

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, p. 51).

Las preguntas que integraron los guiones de las entrevistas y el cuestionario del grupo focal fueron orientadas por las siguientes dimensiones interrogativas:

1. ¿Cuál es la situación actual en torno al problema?
2. ¿Qué se puede cambiar para que mejoren las cosas en torno al problema inicial y en cuanto a los profesores, alumnos, padres de familia, recursos?
3. ¿Qué se puede conservar de lo que actualmente se tiene?
4. ¿Qué acciones serían favorables para alentar el cambio?
5. ¿Cuándo es conveniente iniciar con este trabajo?

Con el análisis del discurso vertido en las entrevistas y el grupo de enfoque, en el cual participaron los padres de familia, el director y los alumnos, así como con los datos de las encuestas a profesores y a partir de las dimensiones interrogativas ya mencionadas, se identificaron cadenas semánticas con las que se conformaron tres metacategorías y 11 categorías, de las cuales derivaron y se organizaron las debilidades y fortalezas relacionadas con el problema como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

## Interpretaciones semánticas.

Ejes orientadores	Metacategorías	Categorías	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de la atención a los niños con discapacidad</li> <li>• Importancia de la inclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanencia</li> <li>• Experiencia</li> <li>• Obstáculos</li> <li>• Estrategias didácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Padres</li> <li>• Directivo</li> <li>• Alumnos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de los profesores</li> <li>• Motivación de los profesores</li> <li>• Disposición de tiempo para preparar clases</li> <li>• Percepción de los alumnos con discapacidad</li> <li>• Actitud de los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción docente-padre de familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Dificultades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Padres de familia</li> <li>• Directivo</li> <li>• Alumnos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo-vinculación de y con los padres</li> <li>• Condiciones de infraestructura y apoyos</li> <li>• Cambios a implementar</li> <li>• Lo que se puede conservar</li> <li>• Acciones para alentar el cambio</li> <li>• ¿Cuándo iniciar el cambio?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyos</li> <li>• Capacitación</li> <li>• Trabajo colegiado</li> <li>• Materiales</li> </ul>	

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, pp. 53-54).

Se utilizó la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para interpretar los datos obtenidos a partir del plan de recolección de datos mostrado en la tabla 2 y organizados en apego a las metacategorías descritas en la tabla 4. El FODA permitió identificar cuáles eran los recursos con los que se contaba para intervenir el problema, determinar el impacto de las debilidades, así como de las amenazas externas y las oportunidades que el entorno ofrecía. Las matrices FODA del diagnóstico se presentan en las tablas 5, 6 y 7.

**Tabla 5**

**Diagnóstico. Metacategoría: experiencia docente.**

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia para implementar estrategias didácticas diversas.</li> <li>Uso diversificado de herramientas de evaluación.</li> <li>Control de grupos regulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No cuentan con adecuaciones curriculares.</li> <li>Las técnicas de evaluación están diseñadas para cotejar el avance de alumnos regulares y no el avance de niños con NEE.</li> <li>Los docentes no cuentan con la experiencia de controlar grupos donde estén matriculados niños con NEE.</li> </ul>

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, p. 55).

**Tabla 6**

**Diagnóstico. Metacategoría: interacción docente-padre de familia.**

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se comunica el avance obtenido por los niños a los padres de familia.</li> <li>Se busca involucrar a los padres de familia en actividades que se deben llevar a efecto desde casa.</li> <li>Disposición docente a la capacitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los padres de familia con hijos con discapacidad no reciben adecuada retroalimentación del avance de sus hijos.</li> <li>Los docentes no planean tareas para casa dirigidas a los alumnos con NEE y sus padres.</li> </ul>

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, p. 55).

Con la información descrita en el apartado de contexto se describen en la tabla 8 las principales oportunidades y amenazas relacionadas con el problema inicial.

**Tabla 7**

**Diagnóstico. Metacategoría: actualización docente.**

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición docente para capacitarse en los temas relacionados con la atención de niños con NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se cuenta con los recursos suficientes para llevar a cabo los procesos de capacitación o actualización docente.</li> <li>Los cursos y actualizaciones no se enfocan en la capacitación sobre alumnos con NEE.</li> </ul>

Nota. Adaptado de Vázquez (2018, p. 56).

Tabla 8

Diagnóstico: Oportunidades y amenazas.

Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe todo un marco normativo estatal, nacional e internacional que apoya la inclusión educativa de los niños y las personas con discapacidad.</li> <li>• Existen casos de éxito en diferentes países con respecto a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo y laboral.</li> <li>• Existe un claro interés por el medio académico por estudiar e investigar sobre el tema.</li> <li>• Se encuentran en diversos programas de actualización en línea y presenciales por la SETAB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe un mecanismo efectivo de inclusión y seguimiento de los alumnos con discapacidad a las aulas regulares a nivel nacional.</li> <li>• No existe un programa de formación integral derivado de la Secretaría de Educación para capacitar a los profesores sobre la inclusión educativa.</li> <li>• La política educativa en materia de equidad es aparentemente nueva en comparación con los años en los que se brinda educación gratuita en el país.</li> </ul>

Nota: Adaptado de Vázquez (2018, pp. 32-33).

El equipo de trabajo concluyó derivado del diagnóstico que existe una normatividad que fundamenta la obligatoriedad y la importancia de atender a los niños con discapacidad, existe una disposición de la directiva de la escuela para hacerlo, la institución tiene experto en educación especial para apoyar los procesos inclusivos, existe un latente interés de padres de familia y docentes por desarrollar acciones de atención efectiva. Por otra parte, se identifica la falta de formación que tienen los docentes en materia de procesos de atención a los niños con discapacidad y la poca gestión de formación que se ha realizado en este rubro. Así mismo, la demanda de atención a los niños por parte de los padres es evidente; sin embargo, no saben cómo participar en este proceso.

El diagnóstico arrojó información que permitió diseñar el programa de intervención en apego a problemáticas específicas identificadas. Por mencionar algunas consideraciones que los actores de la comunidad escolar ponen de manifiesto:

- El espacio escolar es una zona de desarrollo para que los alumnos adquieran las competencias para integrarse a la sociedad en general
- Falta de recursos humanos, tecnológicos y didácticos para su atención integral
- Si un alumno con discapacidad se queda en casa sin ser atendido, le genera otros tipos de enfermedades
- A los niños con discapacidad les gusta asistir al salón de clases
- El alumno con discapacidad percibe que no lo toman en cuenta y se importuna; además, no lo dejan participar en las actividades del grupo en las que él muestra un interés
- Se les asignan actividades especiales, pero carecen de orientación al momento de realizarlas
- El alumno expresa que mejor no debería de ir todos los días a clases, exclusivamente los que le toque trabajar con el docente de educación especial
- El alumno comenta que los aprendizajes que recibe en la escuela no son reforzados en casa

- Los padres quieren que sus hijos sean atendidos
- Consideran que sus hijos pueden aprender
- Manifiestan que la decisión de llevarlos a la escuela fue consensada en familia, pero no imaginaron el grado de dificultad que representaría para toda la comunidad escolar, incluidos ellos
- Los padres de familia manifiestan que han comparado el trabajo de sus hijos con el de sus compañeros y no identifican igual progreso académico
- Los padres mencionan que la educación es fundamental porque la escuela les permite socializar y aprender ciertas cosas que le ayudarán en el futuro
- Los docentes argumentan que el trabajo es desvinculado entre padres de familia y ellos, pues no hay seguimiento de los niños ni de sus actividades
- Los padres de familia argumentan que es difícil apoyar el trabajo escolar de los docentes en casa
- Los profesores de educación especial de apoyo con los que cuenta la escuela son una fortaleza importante

#### *Programa de intervención*

De las diversas problemáticas identificadas en el diagnóstico y derivadas del problema inicial, el equipo de trabajo decidió diseñar, implementar y evaluar un Programa de intervención formado por dos ciclos de

acción cuyo propósito era generar acciones para que profesores y padres de familia aprendan estrategias de apoyo al proceso educativo de los niños con discapacidad mediante su participación activa en la escuela e impulsar la inclusión de los alumnos discapacitados en los procesos educativos.

Con respecto al primer ciclo de intervención, Roque y Domínguez (2012) enfatizan que los docentes son responsables de promover el aprendizaje e inclusión de los alumnos con discapacidad “por lo que deben contar con conocimientos que les faciliten identificar sus características, realizar una planeación pedagógica diversificada e instrumentar estrategias de atención adecuadas” (p. 129).

El equipo de trabajo, con base en el diagnóstico, diseñó en colegiado un curso de formación orientado a tres aspectos: (1) atención psicológica, (2) estrategias de evaluación y (3) estrategias pedagógicas de enseñanza con niños con NEE, como se muestra en la figura 2. El taller fue impartido por tres especialistas en educación especial.



Figura 2. Primer ciclo de intervención: Acción 1. Curso-taller orientado a docentes de la Escuela (Vázquez, 2018, p. 77).

no hubo resistencia al cambio; la mediación del instructor fue acertada, fue un espacio de catarsis para los docentes, quienes sugirieron continuidad de la formación.

Con la información obtenida en la evaluación del primer ciclo de intervención se dio seguimiento a la generación de las condiciones para solucionar la problemática identificada diseñando un segundo ciclo.

Bautista (1993) expone que la inclusión escolar se desarrolla con éxito cuando se generan condiciones, entre las que destaca la participación activa de los padres. Así, el equipo de trabajo decidió que el segundo ciclo de intervención estaría enfocado a los padres de familia que tienen hijos con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad en dos aspectos fundamentales: (1) estrategias de seguimiento para vincular en trabajo áulico en el hogar y (2) reconocer y afrontar los retos a los que se enfrentan los padres con hijos con NEE como se muestra en la figura 3.

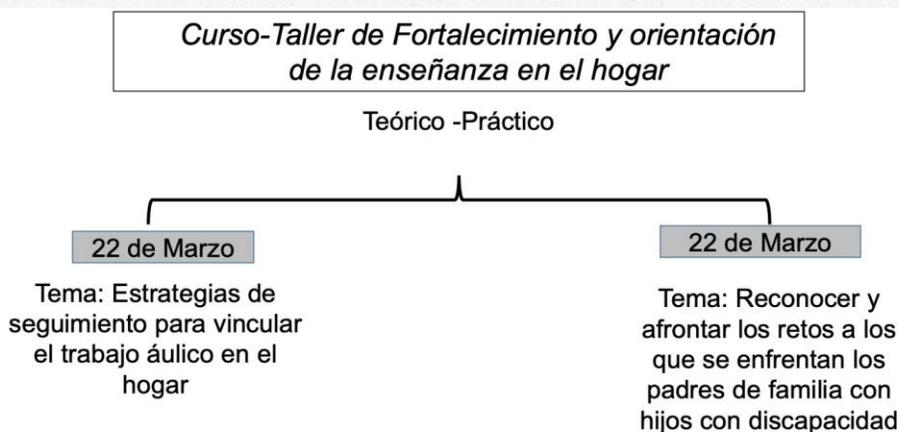


Figura 3. Primer ciclo de intervención: Acción 2. Curso-taller orientado a padres de niños con discapacidad (Vázquez, 2018, p. 77).

En marzo de 2018 se implementó el curso-taller al que asistieron 12 padres de familia; durante el mismo expresaron sus dudas, inquietudes y demostraron una actitud positiva. El taller fue impartido por una psicóloga de atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La acción se evaluó con un cuestionario cuya información vertida por los padres indica que solicitan más comunicación docente-padre-directora, continuidad al taller, gestión de recursos para la educación de los niños con discapacidad de la escuela; que este tipo de actividades de formación y comunicación les hace sentir que no están solos, que sus hijos les importan; manifestaron la importancia del involucramiento de padres de familia que no tienen hijos con discapacidad, y de sus hijos, ya que consideran que estos no pueden permanecer ajenos al papel que juegan en la inclusión.

### *Reflexiones*

Se puede decir que las acciones contempladas en el programa de intervención derivado del diagnóstico del Centro escolar trastocan los cuatro niveles de concreción de la gestión educativa antes mencionados: institucional, porque la inclusión es una política educativa en México; escolar, porque involucra a los actores que conforman la comunidad educativa; pedagógica, porque las acciones estuvieron orientados a impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y estratégica, porque las acciones trastocaron la estructura, la comunidad y el aula.

Mirar a la práctica educativa como una “actividad investigadora” es concebirla como una actividad autorreflexiva que implica que los actores educativos

recojan datos en el transcurrir de la práctica y los analicen procurando significados que le permitan generar preguntas que sometan a nuevas indagaciones. (Latorre, 2005).

El proceso de intervención requirió de reflexión continua por parte del equipo de trabajo, el cual en el proceso tuvo la posibilidad de construir nuevas acciones, teorías y categorías de comprensión para afrontar, definir y explicar las situaciones problemáticas que intervinieron. Lo anterior implica una apropiación de la cultura del cambio en la escuela como organización. Como citan Sagastizabal y Perlo (2002), la escuela no es sólo un cuerpo de conocimientos y didáctica, tiene su propia naturaleza y organización que se hace necesario desentrañar para comprenderla y propiciar el cambio desde sus actores.

Para que se generen cambios dentro de la escuela el recurso humano jugó un papel fundamental: el que estuvo al frente y que lideró las acciones es quien propició que se generaran ambientes de confianza y comunicación para el logro eficaz y eficiente de fines concretos y así instaurar una cultura organizacional positiva y proactiva. El trabajo debe ser mutuo entre todos los actores educativos, un trabajo aislado jamás generará algún cambio dentro de la organización.

El proceso de intervención desde y con los actores, permitió a docentes y padres de familia expresarse, identificar experiencias, miedos y la incertidumbre en la que se ven involucrados en el aula profesores, alumnos y padres de familia. Las acciones de cambio basadas en la participación de todos constituyeron un espacio de aceptación de carencias y fortalezas que por la falta de motivación al cambio no se habían puesto al servicio de la inclusión.

Los docentes, antes de la intervención, mostraban incertidumbre sobre el tema de la inclusión; la capacitación les permitió empezar a eliminar barreras de comodidad para abrirse hacia nuevas formas y mejorar su trabajo áulico. Se dieron la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer cotidiano (correcto o incorrecto) y los retos que enfrentan día a día en relación a la inclusión; tuvieron la posibilidad de plantearse nuevas metas y nuevas formas para alcanzarlas.

Otro aspecto sobresaliente en el proceso fue el tema de la cooperación entre docentes y padres de familia. A pesar de que reconocen la importancia de esta vinculación entre la escuela y el hogar, externaron que por diversos motivos no se acercan a los docentes para trabajar de manera coordinada aludiendo a diversos motivos personales y laborales.

Si bien la relación que existe entre la familia y la escuela no puede considerarse como una división de funciones, en la práctica se les considera como dos unidades que no trabajan de la mano; la familia, por un lado, parte del supuesto de que es el núcleo social encargado de la socialización de los niños; y la escuela es responsable de la enseñanza de conocimientos disciplinares. La familia y la escuela son instituciones sociales que se complementan en la tarea educativa de atención de los niños con NEE con discapacidad, por lo tanto, si trabajaran bajo un esquema de cooperación mutua podrán desarrollar al máximo las habilidades de los alumnos.

En cuanto a la metodología la investigación-acción permitió al equipo indagar e intervenir desde los propios actores con la participación de la comunidad en forma activa mediante la concientización de las problemáticas existentes dentro de la institución.

La mejora del servicio educativo con respecto a la inclusión en la escuela, unidad de estudio, se encuentra en una etapa emergente, teórica y normativamente se ha generado información, pero en la realidad la escuela carece de aspectos elementales que hacen muy complicado lograr con un solo programa de intervención, la inclusión. Sin embargo, con estas acciones inició al cambio:

- Se abrieron canales de comunicación asertivos entre docentes, padres de familia, especialistas y autoridades educativas
- Se identificaron las necesidades de formación y acompañamiento de los docentes
- Se mostró la disposición de las autoridades educativas para atender el tema de la inclusión educativa
- Se establecieron lazos de cooperación entre la escuela y los padres de familia

Finalmente, el seguimiento permitirá potenciar lo alcanzado, institucionalizar las prácticas inclusivas llevadas a efecto y seguir investigando para generar nuevas formas de inclusión desde y con los actores de la misma.

## Referencias

- Alemañy, M. C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2), 105-119.
- Alianza por la calidad educativa. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP y SNTE.
- Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En *Necesidades educativas especiales* (23-37). Málaga: Aljibe.
- Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: España Editores.
- Comisión política gubernamental en materia de derechos humanos. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Comisión política gubernamental en materia de Derechos Humanos.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario oficial de la federación*, México, 15 de septiembre de 2017.
- Dabdub-Moreira, M. y Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34 (1), 41-44. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n1/art03v34n1.pdf>
- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University: Unpublish.
- Gobierno de la República. (2013). *Reforma educativa*. México: Gobierno de la República. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *XII Censo general de población y vivienda*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta nacional dinámica 2014*. México: INEGI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Ley General de Educación. *Diario oficial de la federación de los Estados Unidos Mexicanos*. México, 22 de marzo de 2013.
- Ley para la Protección y Desarrollo de los Discapacitados del Estado de Tabasco. *Diario Oficial de la Federación*, México, 24 de mayo de 2014.
- Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa*. Documento de trabajo. México: SEP.
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2001). *El archivo abierto sobre educación inclusiva*. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Investigaciones para una cobertura sanitaria universal*. Informe sobre la salud en el mundo 2013. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85763/9789240691223\\_spa.pdf;jsessionid=0DBB356FB53E08B0F672E0ED19519475?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85763/9789240691223_spa.pdf;jsessionid=0DBB356FB53E08B0F672E0ED19519475?sequence=1)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Roque, H., M. y Domínguez M., M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova Scientia*, 4 (8), 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203324394008>
- Ruiz, G. E. F. (2017). *Formación de competencias investigativas para estudiantes de Licenciatura*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Anáhuac Mayab, Mérida Yucatán.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2002). *La investigación- acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujia. 2ª ed.
- Sales, H. F. (2014). *Discapacidad en México: Carpeta de indicadores y tendencias sociales número 27*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. México: SEP.
- Stoner, J. (1996). Administración. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Vázquez, B. R. J. (2018). Inclusión de los alumnos con discapacidad en una Escuela primaria regular pública. (Trabajo recepcional bajo modalidad estudio de caso de maestría, no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Valdés, A. M. y Monereo, C. (2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 6(2). 193-2016. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de educación especial. Revista de Educación, Número Extraordinario, 45-73. Recuperado de <http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>  
[pdf;jsessionid=0DBB356FB53E08B0F672E0ED19519475?sequence=1](http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta: OMS. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Roque, H., M. y Domínguez M., M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. Nova Scientia, 4 (8), 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203324394008>
- Ruiz, G. E. F. (2017). Formación de competencias investigativas para estudiantes de Licenciatura. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Anáhuac Mayab, Mérida Yucatán.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2002). La investigación- acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía. 2ª ed.
- Sales, H. F. (2014). Discapacidad en México: Carpeta de indicadores y tendencias sociales número 27. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. México: SEP.
- Stoner, J. (1996). Administración. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Vázquez, B. R. J. (2018). Inclusión de los alumnos con discapacidad en una Escuela primaria regular pública. (Trabajo recepcional bajo modalidad estudio de caso de maestría, no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Valdés, A. M. y Monereo, C. (2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 6(2). 193-2016. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de educación especial. Revista de Educación, Número Extraordinario, 45-73. Recuperado de <http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>

# Capítulo II

**La enseñanza de las matemáticas:  
una propuesta de intervención en  
el aula escolar**

*Moisés García Pérez*

*María de Lourdes Luna Alfaro*

*Belem Castillo Castro*

*Rossana Aranda Roche*

### *Introducción*

Las matemáticas son fundamentales para la vida cotidiana, los números nos rodean en todo momento. Comprender su funcionamiento brinda autonomía y autosuficiencia en el desarrollo del pensamiento lógico. No obstante, el grado de abstracción hace que sea más difícil la comprensión para su aplicación y articulación de los conceptos, y si el estudiante no domina los conceptos básicos, difícilmente avanzará en el proceso de abstracción matemática.

La enseñanza de las matemáticas no es una tarea simple, hay mucha incertidumbre que tiene que ver desde la preparación matemática del profesor y la didáctica que utiliza para enseñar hasta cómo el estudiante aprende las matemáticas a partir de los referentes que trae en su experiencia de aprendizaje y el sentido de aplicación que tiene para ellos en su formación académica, mismo que muchas veces es negativo. Los problemas de aprendizaje matemático son mucho más comunes de lo que se piensa habitualmente.

En educación media superior los alumnos ya traen una historia con relación a las matemáticas y es común identificar como una dificultad en su aprendizaje matemático la resolución de problemas. Es a partir de esta dificultad observada en los estudiantes de Colegio de Bachilleres que surge el interés por realizar una propuesta de intervención que permitiera reflexionar sobre la práctica docente a partir de un grupo de estudiantes en el aprendizaje

de las matemáticas, implementando estrategias de intervención para mejorar su conocimiento matemático y propiciar experiencias de aprendizaje significativo.

La interpretación de los problemas requiere una serie de habilidades lingüísticas que implican la comprensión y asimilación de un conjunto de conceptos y procesos relacionados con la simbolización, representación, aplicación de reglas generales y traducción de un lenguaje a otro.

El bajo rendimiento de los alumnos de nivel medio superior en matemáticas está más relacionado con su incapacidad para comprender, representar los problemas y seleccionar las operaciones adecuadas, que con los errores de ejecución.

La resolución de problemas implica la comprensión de un conjunto de conceptos y procedimientos teniendo como base el dominio de la simbología matemática.

Las dificultades de traducción se producen no sólo entre la acción y la simbolización sino también entre esta y el lenguaje verbal. Además, la traducción entre lenguaje natural y matemático tampoco es directa, sino que exige una comprensión de las relaciones establecidas en los problemas formulados con palabras.

Se pudieron observar algunas dificultades específicas relacionadas con los siguientes parámetros (García, 2018):

Procesos de comprensión: El primer obstáculo para la comprensión del problema es el vocabulario y la terminología utilizada. En este proceso influyen sobre todo el tipo de expresión, las formas y estructura del enunciado del problema.

Análisis del problema: El procesamiento lingüístico no es suficiente para dar solución al problema. Es necesario una estrategia para identificar lo que se sabe y lo que se debe descubrir. Para ello debe realizar una representación matemática específica; en la construcción de esta representación muchos alumnos, aunque no tengan dificultades en cuanto al significado de cada frase, sin embargo, no comprenden el sentido global del problema. Son incapaces de realizar una ordenación lógica de las partes del mismo.

Razonamiento matemático: construcción de un plan de solución. El último paso es planificar los cálculos matemáticos necesarios para resolver el problema. Un caso bastante frecuente es el de aquellos alumnos que tratan de encontrar una regla general que les sirva para resolver los problemas semejantes.

Esta problemática de aprendizaje se agudiza más debido a que la mayoría de los alumnos perciben mal la realidad matemática, ya que lo que se les enseña está alejado del mundo real. Aplican recetas y fórmulas, pero sin entenderlas bien. Lo que conduce a un fracaso muy superior a lo esperable, y a una pérdida de autoestima en muchos alumnos que se consideran, desde entonces, negados para las matemáticas, seguramente sin serlo en absoluto.

Los alumnos tienen que ser activos y reflexivos para dar sentido a la matemática y convertirla en algo más que una mera memorización de tablas y pasos de soluciones mecánicas. La autopercepción de los alumnos como aprehendientes y usuarios de la matemática está íntimamente ligada a su percepción del aprendizaje y su compromiso activo con él. (Castañeda González y Álvarez Tostado Uribe, 2004).

Las matemáticas se deben justificar con su presencia, más que por la transmisión de contenidos, por la estimulación en los alumnos del desarrollo de un pensamiento de buena calidad, por ello la pertinencia de identificar las necesidades para el adecuado aprendizaje.

Una de las limitaciones iniciales en este proyecto de intervención fue la resistencia de los profesores de matemáticas, quienes contaban con algo de antigüedad en su disciplina, puesto que pese a que reconocían las carencias que tenían los estudiantes en su formación matemática argumentaban que es responsabilidad aprender a resolver problemas; y que si presentan bajo rendimiento académico es por falta de interés en la materia, así como malos hábitos de estudio. Fue por ello que la propuesta de intervención se centró en los alumnos con la finalidad de generar un vínculo entre ambos actores educativos para despertar el interés y la motivación en el estudio, la comprensión e importancia que tienen las matemáticas en la vida real (García, 2018).

El diseño de esta propuesta tuvo un doble impacto pues además de facilitar el proceso de aprendizaje

matemático en los estudiantes buscaba proporcionar al maestro recursos de intervención que facilitaran la enseñanza, a partir de un diseño aplicado que articula los contenidos matemáticos con estrategias contextualizadas con base en las necesidades formativas de estudiantes de bachillerato. Si bien, aunque existen muchas estrategias para la enseñanza de las matemáticas, en esta propuesta de intervención se articularon para su aplicación aquellas que promovieran el aprendizaje significativo para la resolución de problemas.

El presente trabajo muestra los resultados en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de cuarto semestre de preparatoria del COBATAB, mediante la aplicación de una propuesta de intervención cuya metodología estuvo basada en la didáctica de esta disciplina, en complemento con la ingeniería didáctica, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la modelación matemática con la intención de impactar en el aprendizaje significativo de estos, despertando el interés y motivación en el estudio de esta asignatura en particular.

El desarrollo de contenidos estaba organizado partiendo de las bases teóricas en las que se basó la propuesta, la metodología, los resultados y reflexiones finales. Con ello, se muestra el proceso de la intervención aplicado al aprendizaje de las matemáticas a partir del cual los profesores pueden reflexionar sobre la práctica y aplicar esta propuesta a otros grupos de aprendizaje siguiendo este proceso como punto de partida de la investigación en el contexto de aplicación.

## *Desarrollo*

### *Fundamentación teórica*

Uno de los principales desafíos para los profesores de matemáticas es estimular en los estudiantes la curiosidad y el interés por lo que se está enseñando. La instrucción de cualquier disciplina se encuentra relacionada con este desafío, pero quizá es en las matemáticas en donde se presenta principalmente ante la ausencia del sentido de aplicación para la vida; las cuales están relacionadas con el saber hacer, es decir, lo metodológico, y lo importante en las clases debe ser fomentar las estrategias del pensamiento abstracto y crear un clima adecuado para no solo hablar de estas sino comprenderlas y aplicarlas.

Las matemáticas contribuyen a la adquisición de las capacidades de abstracción, generalización, crítica y creatividad que se pretende que se adquieran en la Educación Media Superior y en un ámbito más particular permiten construir modelos, adquirir sentido del número y la forma, aprender a esquematizar, disponer de un modo de comunicación conciso y en lo posible carente de ambigüedad, así como poder utilizarlas como herramientas en otras disciplinas.

El profesor debe estar muy consciente de que entender matemática es un trabajo mental enorme, lento, tedioso a veces y de cierto sufrimiento. Es un trabajo arduo, pero cuando se logra el objetivo y se comprende, es de un gran placer. El profesor debe presentar los problemas matemáticos de modo que

los alumnos se pregunten el porqué. Esto implica estimular la curiosidad de los alumnos además de desafiarlos a vislumbrar el cómo y el para qué en el sentido de aplicación después de haber realizado el esfuerzo.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas como práctica social, cultural e históricamente situada y científicamente orientada por la didáctica de las matemáticas, instalan hoy nuevas “redefiniciones y desafíos” (Artigue, 2004 p. 5; D’Amore, Godino y Fandiño, 2008 p. 35; Vanegas y Escobar, 2007 p. 75), centrados en activar la construcción del conocimiento matemático por parte del estudiante. Estas redefiniciones y retos han de instalarse en el proceso complejo y dinámico de la formación y el desarrollo de competencias matemáticas, en tanto propósito central de los sujetos que construyen y reconstruyen su propio saber (D’Amore, Godino y Fandiño, 2008).

Las competencias disciplinares de matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y analítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos. Las competencias reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático corresponden diferentes conocimientos y habilidades, así como el despliegue de diferentes valores y actitudes. Por ello los estudiantes deben poder razonar matemáticamente y no sólo responder a ciertos tipos de problemas mediante la repetición de

procedimientos establecidos. Esto implica que utilicen las aplicaciones de esta disciplina más allá del salón de clases, es decir, formar a los estudiantes en la capacidad de interpretar el entorno que los rodea matemáticamente (SEMS, 2008).

Para lograr todo ello en cada uno de los estudiantes el profesor no sólo debe dominar el conocimiento disciplinar, sino que también debe ser un experto en el arte de enseñar. Entonces he aquí la interrogante que surge y que da origen al presente plan de intervención: ¿Cómo despertar la curiosidad, en los alumnos, por comprender las matemáticas?

La teoría de situaciones didácticas es la principal contribución de Guy Brousseau (1997) a la didáctica de la matemática. Es una teoría de la enseñanza basada en la hipótesis de que los conocimientos matemáticos no se construyen espontáneamente y busca las condiciones para una génesis artificial de los mismos. La visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática es una construcción colaborativa de una comunidad educativa que permite comprender las interacciones sociales entre alumnos, docentes y saberes matemáticos que se dan en una clase y condicionan lo que los primeros aprenden y cómo lo aprenden. El objetivo fundamental de la Didáctica de las matemáticas es averiguar cómo funcionan las situaciones didácticas, es decir, cuáles de las características de cada situación resultan determinantes para la evolución del comportamiento de los alumnos y, subsecuentemente, de sus conocimientos.

Para analizar las situaciones didácticas Brousseau (1997) las modeliza utilizando elementos de la teoría de los juegos y de la teoría de la información. Para una situación didáctica determinada se identifica un estado inicial y el conjunto de los diversos estados posibles entre los que se encuentran el estado final que corresponde a la solución del problema involucrado en la situación. Se explicitan las reglas que permiten pasar de un estado a otro. La situación es descrita entonces en términos de las decisiones que los jugadores (alumnos) pueden tomar en cada momento y de las diferentes estrategias que pueden adoptar para llegar al estado final.

La ingeniería didáctica surgió en la Didáctica de las matemáticas francesa a principios de los años ochenta como una metodología para las realizaciones tecnológicas de los hallazgos de la teoría de Situaciones Didácticas y de la Transposición Didáctica.

La ingeniería didáctica se utiliza en Didáctica de las matemáticas con una doble función: como metodología de investigación y como producciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje, conforme mencionó Douady (1996):

[...] el término ingeniería didáctica designa un conjunto de secuencias de clase concebidas, organizadas y articuladas en el tiempo de forma coherente por un profesor-ingeniero para efectuar un proyecto de aprendizaje de un contenido matemático dado para un grupo concreto de

alumnos. A lo largo de los intercambios entre el profesor y los alumnos, el proyecto evoluciona bajo las reacciones de los alumnos en función de las decisiones y elecciones del profesor. Así, la ingeniería didáctica es, al mismo tiempo, un producto, resultante de un análisis a priori, y un proceso, resultante de una adaptación de la puesta en funcionamiento de un producto acorde con las condiciones dinámicas de una clase. (p. 241).

Artigue (1998) distingue varias dimensiones ligadas a los procesos de construcción de ingenierías didácticas:

- **Dimensión epistemológica:** asociada a las características del saber puesto en funcionamiento.
- **Dimensión cognitiva:** asociada a las características cognitivas de los alumnos a los que se dirige la enseñanza.
- **Dimensión didáctica:** asociada a las características del funcionamiento del sistema de enseñanza. (p. 40).

El sustento teórico de la ingeniería didáctica proviene de la teoría de situaciones didácticas de Brousseau (1997) y la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1991) que tienen una visión sistémica al considerar a la didáctica de las matemáticas como el estudio de las interacciones entre un saber, un sistema educativo y los alumnos, con objeto de

optimizar los modos de apropiación de este saber por el sujeto (Brousseau, 1997).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente dentro del proceso educativo el docente explica una parte de la materia y seguidamente propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Barrows (1986) define el ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas, como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 76). En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

El ABP favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información y además desarrolla las habilidades de investigación ya que, los alumnos en el proceso de aprendizaje tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada.

La modelación matemática, originalmente, como metodología de enseñanza, parte de un tema y sobre este se desarrollan cuestiones o preguntas que

quiere comprender, resolver o inferir. Esas preguntas deberán ser respondidas mediante el uso del conjunto de herramientas matemáticas y de la investigación sobre el tema (Hein, 2004).

Con la aplicación de la modelación matemática se espera propiciar para el alumno:

- integración de las matemáticas con otras áreas del conocimiento
- interés por las matemáticas frente a su aplicabilidad
- mejoría de la aprehensión de los conceptos matemáticos
- capacidad para leer, interpretar, formular y resolver situaciones-problema
- estimular la creatividad en la formulación y resolución de problemas
- habilidad en el uso de la tecnología (calculadora gráfica y computadoras)
- capacidad para actuar en grupo
- orientación para la realización de la investigación
- capacidad para la redacción de esa investigación

Para implementar la modelación matemática en la enseñanza el profesor actúa en dos tipos de abordajes: el primero, le permite desarrollar el contenido

programático a partir de modelos matemáticos aplicados a las más diversas áreas del conocimiento y el segundo, orienta a sus alumnos para que hagan un trabajo de modelaje. La modelación puede ser implementada en cualquier nivel de escolaridad: desde el ciclo primario hasta la licenciatura. El tema (o situación-problema) es único para todas las clases y de este se extrae el contenido programático. Se pueden utilizar temas diferentes para presentar cada tópico o contenido matemático del programa del año lectivo (bimestre, semestre). Si se opta por tema único para el periodo lectivo es importante que sea suficiente para poder tratar los contenidos programáticos y que esté en sintonía con el interés de los alumnos (Hein, 2004).

### *Metodología*

Considerando que la finalidad es lograr que la mayoría de los alumnos tengan el interés y motivación necesaria para comprender la importancia que tienen las matemáticas en la vida cotidiana, se recurrió a la Investigación-Acción Educativa [IAE] como forma de abordar el análisis de la problemática, pues considerando las aportaciones de Martínez (2014) “La IA en educación es un enfoque metodológico (Creswell, 1998) para estudiar un área problemática de las prácticas educativas en su escenario natural, las aulas y las escuelas (Suárez, 2002), y buscar formas de resolverlas (Newton y Burgess, 2008)” (Martínez, 2014, p. 61). Este enfoque permite estudiar problemas y fenómenos educativos a partir del acercamiento con los actores, en este caso los alumnos.

Ahora bien, el propósito fundamental de un proyecto de intervención es generar una solución a un problema concreto, identificable y de impacto considerable en las labores educativas, por lo que ante el panorama que se presenta la forma más eficaz de abordarla es la Investigación-Acción, ya que como expone Martínez (2014) “La producción de conocimiento en la IA gira en torno a las intervenciones y se teoriza sobre cómo los modos de desarrollar mejoras” (p. 105).

Para el desarrollo de este proyecto se recurrió a la orientación más práctica de la IA en la cual los agentes suelen ser vistos como implementadores y se espera que ejecuten un plan o programa innovador (Martínez, 2014). De esta forma, la propuesta de intervención se centró en tres principales alcances (García, 2018):

- brindar al profesor de una metodología que funcione como herramienta para la enseñanza de las matemáticas
- observar el comportamiento de los alumnos al implementar la estrategia de enseñanza
- evaluar la pertinencia de la estrategia de enseñanza

### *Participantes*

En el proyecto de intervención participaron para la fase del diagnóstico estudiantes del tercer semestre turno matutino y vespertino del plantel 14; se recabó información sobre los conocimientos básicos, prejuicios y perspectivas que tienen de

las matemáticas. A partir de los resultados se diseñó la propuesta de modelación matemática. Posteriormente se seleccionó al 4º semestre grupo C vespertino a partir de las necesidades formativas en matemáticas con un total de 42 alumnos (García, 2018).

#### *Instrumentos para la recopilación de datos*

Desde la Investigación Acción la orientación predominante es la cualitativa centrada en la construcción de una estrategia de enseñanza que vinculara al docente y a los alumnos en lo significativo que tiene para la vida la comprensión de las matemáticas. Para ello, en la fase del diagnóstico se diseñó un instrumento de rúbricas mediante el cual salieron los ejes problematizadores. Posteriormente, en la fase de aplicación se diseñó un examen en el que se evaluaban los ejes formativos básicos de la propuesta de modelación matemática; al término de la aplicación se realizó una evaluación final mediante otro examen para comparar el alcance de los estudiantes en el conocimiento matemático (García, 2018). Cabe señalar que durante el proceso se llevaron bitácoras basadas en la observación, mismas que permitieron llevar un seguimiento adecuado en toda la implementación de la propuesta de intervención.

### *Procedimiento*

La propuesta de intervención se desarrolló en tres fases (García, 2018):

#### *Fase 1 Diagnóstico*

Dicha evaluación se desarrolló en dos partes. En la primera los alumnos resolvieron ejercicios y problemas de conocimientos básicos sobre Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría. Esta primera parte se evaluó con una rúbrica. La segunda parte consistió en responder siete preguntas referentes al gusto, uso y enseñanza de las matemáticas.

De los resultados y las conclusiones obtenidas después de aplicar la evaluación diagnóstica se definieron los siguientes ejes problematizadores:

(1) la resistencia de los alumnos para aprender matemáticas; (2) el docente representa el mayor problema para la enseñanza de las matemáticas y, (3) reflexión hacia la propia práctica docente. De estos ejes resultantes se resalta la falta de interés y motivación por parte de los alumnos para aprender matemáticas lo cual representa la mayor resistencia y que implica que el 50% tenga un nivel insuficiente, muy bajo o casi nulo en conocimientos básicos de esta asignatura.

A partir de los resultados del diagnóstico se seleccionó el primer eje problematizador relacionado con la resistencia y el desinterés por parte de los alumnos para aprender matemáticas, mismo que fue la base para el diseño del plan de acción de la

propuesta; los dos ejes restantes involucraron al docente en su desempeño dentro del aula, los cuales pueden ser impactados a partir de la implementación de la propuesta de intervención. De tal modo que la implementación del plan de acción que se desarrolló tuvo un doble alcance en beneficio tanto para el alumno, principalmente, así como también para el docente, pues se les brindó una metodología estratégica como recurso para poder implementarla en su práctica educativa.

### *Fase 2 Diseño del plan de acción*

Con base en los resultados del diagnóstico se diseñó el plan de acción “Propuesta didáctica de modelación matemática basada en problemas para estudiantes de Bachiller”, que consiste en elegir un tema que debe estar vinculado con el contenido programático de la asignatura de matemáticas (en este caso se abordaron los contenidos de Función Lineal y Función cuadrática), y debía ser elegido en consenso por los alumnos de tal manera que fuera de interés para ellos.

Del tema elegido se identificó y delimitó una situación o problema que se obtuvo mediante las respuestas de los alumnos a preguntas realizadas por el docente, a la investigación bibliográfica y de ser necesario los alumnos pueden recurrir a una entrevista con algún especialista en el tema. Ya identificada y delimitada la situación los alumnos formularon el problema, lo que implicó construir hipótesis y plantear el problema como tal de acuerdo con el contenido matemático. A continuación, el docente mediante el ABP expuso

el contenido programático y desarrolló ejemplos análogos a la situación o problema con la finalidad de que los alumnos comprendieran y desarrollaran sus habilidades matemáticas en la solución del problema.

Inmediatamente los alumnos, en equipos de cinco, formularon y desarrollaron el modelo matemático que representa la situación o problema establecido empleando la Modelación matemática. Mediante los conocimientos adquiridos de acuerdo al contenido programático y aplicando sus habilidades matemáticas los alumnos resolvieron el modelo matemático para dar solución a la situación o problema.

Finalmente, los alumnos interpretaron la solución del modelo matemático del problema, de tal manera que evaluaran los resultados para mejorar la comprensión a partir de la reflexión de las soluciones obtenidas.

### *Fase 3 Aplicación y evaluación*

La aplicación de la propuesta de intervención se realizó del 13 de marzo al 7 de abril con una duración de 14 horas. Se estructuró en cinco momentos que se describen a continuación:

Momento I. Evaluación diagnóstica: mediante un examen diagnóstico con duración de dos horas; compuesto por cuatro problemas sobre Álgebra, Trigonometría y Geometría Analítica evaluados con una escala para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes en relación a la interpretación del dominio de conceptos, destrezas y competencias en la resolución de problemas. Este examen se aplicó a

los alumnos del cuarto semestre, grupo A matutino y C vespertino; y permitió, con base en los resultados, seleccionar al grupo C vespertino formado por 42 alumnos, para la aplicación de esta propuesta.

Momento II. Inicio de la aplicación: con la participación de los alumnos y en consenso eligieron un tema en común que implicaron contenidos de función lineal o función cuadrática. Los alumnos respondieron preguntas que permitieron identificar y delimitar el contenido programático. Luego indagaron sobre la situación por medio de bibliografía o entrevista a algún especialista en la materia. Estas actividades tuvieron un tiempo de tres horas y se evaluaron mediante una rúbrica tomando en cuenta los aspectos de conocimientos, investigación y conceptos.

Momento III. Desarrollo de la aplicación: los alumnos plantearon ecuaciones lineales o cuadráticas y organizaron los datos de la forma en que el contenido matemático lo requirió para la resolución. El profesor expuso el contenido (función lineal o función cuadrática) y los ejemplos análogos a la situación/problema. En grupos de cinco los alumnos desarrollaron el modelo matemático que genera el problema y lo resolvieron empleando las técnicas estudiadas en clase. Estas actividades tuvieron una duración de cinco horas y las correspondientes a los alumnos se evaluaron con una rúbrica tomando en cuenta el aspecto de planteamiento.

Momento IV. Cierre de la aplicación: los alumnos evaluaron los resultados obtenidos para mejorar la comprensión o discernimiento de estos. La actividad

tuvo una duración de dos horas y se evaluó con una rúbrica tomando en cuenta el aspecto de solución.

**Momento V. Evaluación final:** a través de un examen compuesto por cuatro problemas de aplicación referentes a los temas de Funciones Lineales y Cuadráticas se conoció el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en la interpretación del dominio de conceptos, destrezas y competencias en la resolución de problemas, y al comparar los resultados con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial, se verificó la factibilidad y alcance de la propuesta de intervención. Este examen tuvo una duración de dos horas y se evaluó con la escala utilizada en el momento I.

### *Resultados*

Para tener claro cuáles fueron los resultados que se obtuvieron en la siguiente tabla se muestra la comparación de los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica y final.

Tabla 1

## Resultados del 4C vespertino.

Núm. de Problemas resueltos	Nivel	Interpretación del dominio de conceptos, destrezas y competencias	Evaluación Diagnóstica (núm. de alumnos)	Evaluación Final (núm. de alumnos)
4	Excelente	Dominio sobresaliente	0	0
3	Bueno	Dominio superior	0	1
2	Regular	Dominio de mínimo Aceptable	10	32
1	Deficiente	Dominio limitado	30	9
0	Inaceptable	Dominio pobre o Ninguno	2	0
Total de alumnos		42	42	

Nota. Adaptado de García (2018, p. 65).

En la evaluación diagnóstica el 4.76% de los alumnos obtuvieron un nivel de desempeño inaceptable, mientras que en la evaluación final no hubo ningún alumno. Este resultado es significativo ya que la intervención hecha con esta propuesta implicó que los dos alumnos que en el diagnóstico presentaron un dominio pobre o ninguno con un nivel de desempeño inaceptable lograran adquirir por lo menos un dominio limitado en sus conocimientos y habilidades matemáticas.

En la evaluación diagnóstica el 71.43% de los alumnos obtuvieron un nivel de desempeño deficiente, mientras que en la evaluación final fue del 21.42%. Este resultado es un poco más significativo que el anterior ya que de

30 de los 42 alumnos que presentaron un nivel de desempeño deficiente en la prueba diagnóstica sólo siete de estos permanecieron en el mismo nivel y 23 lograron superarlo.

En la evaluación diagnóstica el 23.81% de los alumnos obtuvieron un nivel de desempeño regular, mientras que en la evaluación final fue del 76.19%. De 10 alumnos con nivel de desempeño regular en la prueba diagnóstica, en la prueba final este número se incrementó a 32 alumnos de un total de 42, lo que implicó que los alumnos adquirieron por lo menos un dominio mínimo aceptable en sus conocimientos y habilidades matemáticas.

Ningún alumno obtuvo un nivel de desempeño bueno en la evaluación diagnóstica mientras que en la evaluación final un alumno obtuvo este nivel de desempeño que representa el 2.38% del total. Este resultado es el más significativo de la propuesta de intervención pues, por lo menos, un alumno logró obtener un nivel de desempeño bueno, lo que implica que este estudiante demostró haber adquirido un dominio superior en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades matemáticas.

En ninguna de las dos evaluaciones hubo algún alumno con un nivel de desempeño excelente. El resultado ideal para esta propuesta de intervención era tener por lo menos algún alumno con nivel de desempeño excelente pero lamentablemente no fue así.

De lo anterior se observó una mejora significativa en la cantidad de alumnos en los niveles de desempeño de “inaceptable” hasta “bueno”, comparando los

resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica con respecto a la evaluación final; es decir, se obtuvo una mejora sustancialmente significativa en la mayoría de los alumnos en el desarrollo de sus conocimientos y de sus habilidades debido a una mayor motivación de estos para estudiar matemáticas.

### *Conclusiones*

Antes de aplicar el presente proyecto de intervención se observó cómo los alumnos de 4C vespertino del plantel 14 del COBATAB, actuaban de forma irresponsable hacia todas las obligaciones que están relacionadas con la asignatura de Matemáticas IV; se identificó poca motivación hacia todo lo que implicaba pensar o reflexionar sobre contenidos matemáticos.

Con la aplicación de la estrategia se observaron cambios significativos en la mayoría de los alumnos; progresivos que permitieron evidenciar comportamientos de mayor responsabilidad y compromiso lo que a su vez implicó mayor motivación de los alumnos para comprender las matemáticas.

Los resultados obtenidos implicaban una mejora significativa en la cantidad de alumnos en los niveles de desempeño de inaceptable hasta bueno, comparando los resultados de la evaluación diagnóstica con respecto a la evaluación final; es decir, se obtuvo una mejora sustancialmente significativa en la mayoría de los alumnos en el desarrollo de sus conocimientos y de sus habilidades matemáticas debido a una mayor motivación de estos para estudiar esta disciplina.

De este modo, se logró un desarrollo más integral en la forma en cómo se plantea un problema, se analiza, se obtiene el modelo matemático que lo describe, se resuelve la situación problema y se interpreta la solución para darle solución a una realidad; de tal manera que el alumno sea atrapado no por el aula de clase sino por la construcción de su propio conocimiento.

La implementación de esta estrategia para resolver problemas a través de la modelación matemática dentro del aula favoreció el desarrollo de las competencias matemáticas y de los distintos modos de pensamiento, como por ejemplo el pensamiento analítico-estructural.

En general los resultados obtenidos, si no fueron excelentes, por lo menos se obtuvo un avance significativo en el resultado final de la aplicación, es decir, hubo una mejora significativa en la comprensión e importancia de las matemáticas en la vida real de los estudiantes.

Se despertó la curiosidad, el interés y la motivación en la mayoría de los alumnos para aprender matemáticas.

Una de las bondades que ofrece la investigación-acción educativa radica en su proceso cíclico, en el que puede tener continuidad considerando las necesidades del contexto, dependiendo del grupo de estudio, del tiempo y de los recursos disponibles para su aplicación; es posible plantear alcances iniciales y replantearlos a partir del contexto para dar paso a nuevos ciclos de intervención.

En la experiencia mostrada en este apartado el tiempo de aplicación de la propuesta generó resultados significativos, basados en todas las etapas de la

intervención educativa correspondientes a un ciclo. Con ello, se deja un camino abierto para dar continuidad a nuevos ciclos y generar con ello mejoras en el aprendizaje de las matemáticas.

Para los estudiantes de Colegio de Bachilleres dejó evidencias de una experiencia de aprendizaje de matemáticas en la que es posible aprender de forma sencilla y divertida, comprendiendo y reflexionando sobre los conceptos matemáticos básicos para la solución de problemas. Para los docentes de matemáticas la propuesta didáctica de modelación matemática basada en problemas, constituyó una estrategia de intervención aplicada con resultados favorables; misma que puede ser replicada a otros grupos de aprendizaje partiendo de las reflexiones que sobre el proceso de aprendizaje ha generado esta experiencia de intervención.

## Referencias

- Artigue, M. (1998). Ingeniería didáctica. En Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (Ed.). Ingeniería didáctica en educación matemática. Colombia: Una empresa docente.
- Artigue, M. (2004). Problemas y desafíos en educación matemática: ¿qué nos ofrece hoy la didáctica de las matemáticas para afrontarlos? *Revista Educación Matemática*, 16(3), 5-28.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education* 20(6), 481-486.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Castañeda González, A. y Álvarez Tostado Uribe, M. J. (2004). La reprobación en Matemáticas. Dos experiencias. *Tiempo de Educar*, 141-172.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.
- D'Amore, B., J. Godino y Fandiño M.; (2008). *Competencias y matemática*. Bogotá: Magisterio.
- Douady, R. (1996). Ingeniería didáctica y evolución de la relación con el saber en las matemáticas de collège-seconde. Barbin, E., Douady, R. (Eds.). *Enseñanza de las matemáticas: Relación entre saberes, programas y prácticas*. Francia. Topiques éditions. Publicación del I.R.E.M.
- García, P. M. (2018). *Ingeniería Didáctica: construyendo matemáticas en el aula escolar*. (Trabajo recepcional bajo modalidad estudio de caso de maestría, no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Hein, N. y Salett Biembengut, M. (2004). Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. *Educación Matemática*. 105-125.
- Martínez, M.C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86.
- SEMS. (2008). *Competencias disciplinares básicas del sistema nacional de bachillerato*. Marco Curricular Común. México: SEP.
- Vanegas, Y. y Escobar, P. (2007). Hacia un currículo basado en competencias: el caso de Colombia. *Revista de Didáctica de las Matemáticas UNO (monografía sobre competencias y uso social de las matemáticas)*, (46), 73-81.

# Capítulo III

**La mediación como herramienta  
para fortalecer el área de  
psicología de una USAER en  
Tabasco**

*Mónica del Valle Trinidad*

*María Isabel Zapata Vásquez*

*Asbinia Suárez Ovando*

### *Introducción*

**La Unidad de Apoyo y Servicio a la Educación Regular (USAER) es la instancia técnico-operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.**

**Debido a su naturaleza la USAER cuenta con diferentes especialistas que a lo largo del ciclo escolar realizan diferentes acciones encaminadas a la construcción de escuelas inclusivas, siendo su población objetivo los alumnos con necesidades educativas especiales principalmente aquellos asociados a discapacidad, aptitudessobresalientes, con alto grado de vulnerabilidad, problemas de conducta o en riesgo de exclusión. Intervenir atendiendo una población específica y amplia a la vez, requiere del trabajo interdisciplinario que realizan las docentes especialistas de apoyo pedagógico, las docentes especialistas de lenguaje y comunicación y las psicólogas, personal adscrito a la USAER.**

**Si bien la labor de este colegiado es particular y colectivamente importante, en este artículo se aborda específicamente la labor del área de psicología con especial énfasis en el uso de la mediación como una herramienta que fortalece su ser y quehacer en el hecho educativo.**

Por lo anterior, es importante dar a conocer cuál es el objetivo de ser del área de psicología, las principales problemáticas a las que se enfrenta, las barreras de aprendizaje y participación que busca disminuir, así como la población a la que involucra para lograr sus objetivos. Asimismo, en este trabajo se define qué es la mediación, cómo se aplica en contextos escolares y al mismo tiempo cómo poder enlazar esta acción como herramienta importante que apoya y fortalece el área de psicología.

Este capítulo del libro surge de una investigación realizada en el transcurso de la formación de una estudiante de la Maestría en Gestión Educativa, quien se dio a la tarea de estudiar el impacto de la mediación en su centro de trabajo e identificar cómo este concepto se ve implícito en las tareas que se realizan a diario y con ello obtener mejores resultados cuando por algún motivo se presenta un conflicto. El centro de trabajo se ubica en una USAER del municipio de Tenosique en el estado mexicano de Tabasco. (Del Valle, 2019).

Esta unidad atiende nueve escuelas de educación básica: seis primarias y tres preescolares. El diseño metodológico que se utilizó para abordar el trabajo de investigación fue la Investigación-acción, método que tiene por objetivo realizar acciones de intervención en diferentes ciclos, los cuales se planean y se evalúan al mismo tiempo que se busca la participación de los actores para generar un cambio en sus acciones. De ahí que se logró tener cercanía con la institución y observar de cerca el fenómeno a estudiar, en este caso el área de psicología y cómo sus acciones contribuyen a generar espacios inclusivos.

### *Desarrollo*

Las instituciones de educación básica tienen como propósito brindar los servicios de educación inicial a niñas y niños menores de seis años de edad con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas que les permita adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Por ello, se debe tener claridad sobre lo que es la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER), ya que es fundamental para comprender la importancia de que quienes en ella laboran, en virtud de cada profesional desde su trinchera aporta acciones específicas que ayudan al logro de los objetivos de la educación especial. Por lo que la educación especial se define como:

La Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica que ofrece atención educativa con

equidad a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, de acuerdo a sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades, su práctica se basa en el enfoque de la educación inclusiva, entendida como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (PND, 2015, p. 25).

Por lo anterior, se optó por hacer una parada y centrarse en el aporte que hace el profesional de psicología a estos logros mediante el desempeño de sus funciones. El área de psicología de una USAER tiene como objetivo:

Gestionar acciones en forma interdisciplinaria en las cuales intervengan los miembros de la USAER, autoridades escolares, docentes, padres de familia y comunidad en general, para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, para garantizar equidad educativa y educación inclusiva de calidad para los alumnos usuarios de los servicios de educación especial (SEP, 2014, p. 14).

#### *Planteamiento del problema*

Como ya se mencionó en un apartado anterior, la observación y la práctica cotidiana de las acciones que realiza la psicóloga de la USAER estudiada, misma que labora en el municipio de Tenosique, Tabasco, y que atiende a nueve centros escolares: seis de primaria y tres de preescolar, presenta una brecha grande entre lo que dicen los manuales que se debería de hacer y lo que en realidad se está haciendo y se puede hacer; la impresión por la observación directa hace pensar que son varios los factores que pueden estar asociados al incumplimiento de la norma antes mencionada. En primer lugar, la cobertura que se brinda es amplia y con poco personal, los usuarios del servicio manifiestan inconformidad por los tiempos destinados a la atención, el seguimiento a los alumnos matriculados es esporádico debido a la distribución de las escuelas atendidas; estas son algunas situaciones que no favorecen los propósitos de educación inclusiva de estos centros escolares (Del Valle, 2019).

Por lo anterior y para realizar el estudio se conformó un equipo de trabajo que a partir de sus experiencias jugó el papel de informante potencial y como sujeto de estudios docentes frente a grupo tuvo niñas y niños con necesidades educativas especiales en el ciclo escolar 2015-2018. Asimismo, participaron padres de familia con hijos matriculados con las características antes citadas.

El problema radica en que la psicóloga de la USAER no cuenta con todas las condiciones que le permitan cumplir con su función de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, que garantice una educación inclusiva para los alumnos usuarios de los servicios que demandan de educación especial.

### *Metodología*

Para atender la problemática descrita se realizó un estudio bajo el diseño metodológico de la investigación-acción, que de acuerdo a Sagastizabal y Perlo (2002) centra su objetivo en conocer y comprender un aspecto de la realidad para transformarla, es decir, busca datos y elabora teorías dirigidas en primer lugar a guiar la acción contextualizándola para obrar; en esta perspectiva predomina el paradigma cualitativo.

Las ventajas de este método de investigación radican en que el investigador y los investigados son objetos de estudio y sujetos del cambio; este método plantea además tres niveles de diagnóstico: el primero es la percepción del problema, en este caso el área de psicología no logra cumplir con lo establecido para sus funciones. El segundo nivel de diagnóstico es el que

se genera desde los sujetos de estudio (para lo cual se realiza una comprobación del problema a partir de los actores) que a su vez es el punto de partida para generar acciones de cambio; y el tercer nivel de diagnóstico es el que se obtiene después de la intervención; llevar a cabo esta labor es posible con la participación de todos los actores que estén en contacto con el fenómeno de interés, de ahí que sea este método de investigación el adoptado para este trabajo.

Particularmente la investigación realizada tuvo diferentes fases para su desarrollo siguiendo los niveles de Sagastizabal y Perlo (2002), las cuales se describen a continuación: primero fue necesario la conformación de un equipo de trabajo, ya que desde la misma metodología hace alusión a conformar equipos en virtud de que resulta trascendental y útil porque la investigación-acción centra su objeto de estudio en el hecho educativo y su complejidad para generar teorías que transformen la práctica. Asimismo, dichos autores señalan que a partir de esas teorías prácticas se pueden generar acciones que mejoren la realidad social, centrando particularmente su diagnóstico en un problema, pero desde los propios actores para encaminar las acciones de cambio.

Es así que el equipo de trabajo estuvo conformado por la directora de la USAER, una maestra de lenguaje y comunicación, tres maestras de apoyo pedagógico, una psicóloga de otra USAER y una psicóloga educativa. Después se elaboró un plan inicial de recolección de datos y los instrumentos con los que se obtendría

información para sustentar el estudio. Parte de estos instrumentos fueron guías de entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Del Valle, 2019).

En una siguiente etapa se aplicaron las entrevistas a docentes y directores de las escuelas atendidas por la USAER, se buscó obtener información que respondiera la pregunta de investigación: ¿Qué acciones de mejora puede llevar a cabo el área de psicología para fortalecer y mejorar sus servicios en la USAER?

Posteriormente con la información recabada se crearon cadenas textuales que permitieron interpretar la información en su conjunto; este es el proceso conocido como análisis de contenido. En este, el protagonista es el significado y por ello se trabaja a partir de núcleos semánticos. Reciben este nombre por su significancia ya que son relevantes para los objetivos de la investigación (Sagastizabal y Perlo, 2002).

El ejercicio anterior implicó la elaboración de triangulación teórica y se obtuvo lo siguiente (Del Valle, 2019):

1) Los usuarios del servicio de psicología, es decir los alumnos, padres de familia y docentes carecen de información certera y actualizada respecto a las funciones del área de psicología, lo cual genera dificultades entre el área y actores al momento de ejecutar sus funciones, siendo el principal problema la tergiversación de la información que genera incomodidad en los usuarios.

2) La escasa comunicación entre la psicóloga, padres y docentes, así como el poco tiempo dedicado a la atención de los alumnos (por carga administrativa y atención a

varias escuelas) ha generado la pérdida de continuidad y seguimiento en la implementación de estrategias que deriva en inconformidad entre usuarios, la psicóloga y sus superiores, así como entre la escuela y la USAER.

3) La falta de compromiso de los padres y maestros de educación básica para apegarse a las sugerencias y estrategias brindadas por el área de psicología; es decir, no existe una corresponsabilidad entre estas instancias y por ende buscan culpar a terceros en esta tarea.

4) Existe una alta demanda en cuanto al servicio y atención para el área de psicología, ya que no únicamente atiende problemáticas de aprendizaje sino también se centra en resolver los problemas de conducta de los alumnos en la escuela y en el aula, debido a que los episodios de agresión y violencia se han incrementado en los últimos ciclos escolares y los docentes requieren mayor intervención de la psicóloga para atender estos conflictos.

Hacer énfasis en estos problemas obtenidos después del diagnóstico situacional permitió esclarecer y ampliar el panorama para visualizar las diferentes barreras que el área de psicología enfrentaba y cómo a su vez estas impedían llevar a cabo las funciones de la psicóloga para que impactaran en la gestión e intervención para la construcción de espacios educativos inclusivos, de ahí que resultara importante encaminar los hallazgos para la realización de una intervención en pro de mejorar los servicios de la USAER.

### *Hallazgos y resultados*

Con los resultados se elaboraron teorías prácticas, hipótesis de acción y teorías aplicadas para diseñar dos fases o ciclos de intervención que impactaron en la mejora y fortalecimiento del área de psicología. Al mismo tiempo se realizaron acciones de difusión de funciones, creación de una plataforma virtual para dar seguimiento a las sugerencias emitidas por el área; sin embargo, en este capítulo el objetivo sólo está orientado a resaltar el papel de la mediación como herramienta para fortalecer el área de psicología de la USAER.

Durante estas fases de intervención la mediación tomó un rol protagónico en dos sentidos, el primero porque durante los procesos de gestión fue utilizada como herramienta por el equipo de trabajo anteriormente citado, para obtener autorizaciones y recursos. Asimismo, se utilizó como técnica de comunicación, y en tercer lugar porque la psicóloga encargada del área implementó la mediación como una herramienta que permitió resolver conflictos específicos entre los usuarios del servicio.

Como parte de estos hallazgos es necesario definir el término mediación a partir de la propuesta de algunos autores, por lo cual Folberg y Cols (2006) definen la mediación como:

El proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objetivo de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación es un proceso que

hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyen en sus vidas (p. 492).

La mediación tiene un rol importante en la construcción y reconstrucción del tejido social por ser una alternativa a la solución de los conflictos como pudo apreciarse en líneas anteriores. Asimismo, este término se distingue porque busca no sólo resolver sino conciliar la situación cuidando que cada una de las partes involucradas quede satisfecha o con las mejores percepciones de la resolución, además de que toma en cuenta las emociones que propulsan la situación cuidando que en la solución, cada parte, sea tratada con integridad y que en el proceso se puedan generar alternativas creativas que orienten a cambios positivos con menor desgaste para quienes se vean inmersos en situaciones de conflicto.

Entender la mediación como herramienta para resolver problemáticas escolares o en general para resolver conflictos, invita también a detenerse para poder entender el término de conflicto, en donde Peña (2017) menciona que es “la relación entre dos o más personas que realizan conductas tendientes a obtener metas que son incompatibles en la que alguno de ellos la percibe como incompatibles” (p. 37).

Si bien reducir el conflicto a una frase resultaría arriesgado, este concepto es el que se tomó como referencia para poder incluir el término mediación a su resolución en virtud de que este es un fenómeno multidimensional y por ello la flexibilidad cognitiva para agregarle elemento es fundamental para entenderlo.

En este fenómeno intervienen dos o más partes que pugnan entre sí y cuyos intereses o valores pueden percibirse o estar en riesgo, lo cual genera tensión entre los involucrados; esta situación crece y se alimenta de la propia cultura, percepción y de las emociones de las partes involucradas, lo cual vuelve complejo al conflicto y por lo mismo, diversos autores se han dedicado a estudiarlo, fragmentar sus partes y clasificarlo según su naturaleza o los que intervienen.

Ahora sí, habiendo definido lo que es conflicto y lo que es mediación, se puede hablar libremente de la mediación, específicamente abordando el uso que se le da en la solución de conflictos escolares y la aplicación que tiene como herramienta para el área de psicología de la USAER.

Si bien muchos son los escenarios en donde se generaron las pugnas y diferencias, se acotó la posibilidad de escenarios dejando como centro la escuela, ya que esta al igual que otras organizaciones se integra por diferentes departamentos, por personal distinto con funciones específicas y con responsabilidades diversas en su adecuada ejecución de las tareas y servicios educativos que debe brindar de manera óptima.

El conflicto es algo natural en los ambientes donde hay personas, por lo cual, la escuela no es un lugar ajeno ya que en ella puede darse este tipo de fenómenos sociales y precisamente por su naturaleza son los centros escolares lugares proclives para ejemplificar la diversidad de situaciones en las que los intereses y

valores se contraponen de un grupo o individuo a otro. Los componentes de estos centros son: tanto el personal que en ella laboran, las instalaciones, el sistema educativo administrado con normas y reglas, hasta los usuarios, es decir, los alumnos y padres de familia. De ahí que el conflicto puede darse entre cualquiera de estos actores ya sea de manera individual, por departamentos, de forma interna o externa, y la intensidad de la gravedad puede ir de menor a mayor.

El conflicto puede surgir por problemas en las fallas de comunicación, en la desigualdad de recursos, en la infraestructura, por las normas, por el poder, por los atributos otorgados, por los valores, la inequidad, debido a la autoestima, a los valores, a la identidad o a las expectativas (Redorta, 2007); estos problemas rara vez se presentan en estado puro; por el contrario, se manifiestan combinando una serie de causas diversas, atribuibles a naturalezas variadas, pero lo importante no es que exista o deje de existir el conflicto en los ambientes escolares, lo realmente sustancial radica en la forma en la que se establezcan soluciones.

La percepción de los problemas escolares varía desde el punto de vista del espectador: entre alumnos una causa de disputa puede ser elegir qué compañeros integrarán un equipo, entre docentes se puede presentar en la realización de un evento con sus comisiones, entre autoridades y la norma en el cumplimiento de estas ante la oposición del personal, con los padres de familia se percibe en los acuerdos tomados por las asociaciones comandadas por ellos mismos y con quien dirige la institución,

o los acuerdos tomados entre padres de familia y docentes para dar seguimiento; en fin, con esto se ejemplifica que el amplio espectro de actores genera una extensa gama de posibles conflictos dentro y en torno a la escuela.

Lo antes expuesto hace que el uso de la mediación en contextos escolares ya se está dando y ejemplos de éxito se han ido registrando, tal es el caso de Fuquen (2003), quien menciona en su artículo “Los conflictos y las formas alternativas de resolución” que la mediación escolar es un método con futuro y que por tal motivo debían formarse mediante diplomados o posgrados a los mediadores que pudieran prestar sus servicios en las instituciones educativas; su propuesta resulta de sumo interés e importancia porque hace más de diez años se percibía este término como un método para tratar de resolver conflictos entre iguales.

Esta es una invitación indirecta pero bastante acertada para que quienes están al frente de las escuelas puedan ver la mediación como una forma de negociar un factor común del clima de trabajo y la solución para una sana convivencia.

Si bien la USAER no es una escuela, está y sitúa su labor dentro de esta, por lo cual no es ajena a los conflictos y problemas que en ellas surgen. La USAER estudiada se enfrenta de manera cotidiana a retos y conflictos de diferente índole y que involucran a varios de los actores que participan en el ejercicio educativo (Del Valle, 2019). La forma más palpable del uso de la mediación como herramienta de fortalecimiento en el área de psicología

tuvo su fuerza durante el proceso de intervención que el equipo de trabajo realizó en pro de la mejora del área, ya que para lograr estos cambios positivos se establecieron objetivos específicos, se realizaron acciones de cambio y se evaluaron sus impactos.

Fue precisamente durante la puesta en marcha del plan de intervención donde la mediación cobró mayor fuerza y realce.

Ahora se muestran los objetivos que encaminaron esta intervención (Del Valle, 2019):

- 1) Dar a conocer a las autoridades educativas locales y estatales las condiciones en las que opera el área de psicología de educación especial y las propuestas de mejora para atender la situación.
- 2) Informar las funciones y ámbitos de operación del área de psicología a los usuarios del servicio.
- 3) Difundir las funciones y ámbitos de operación del área de psicología docentes de básica y padres de familia.
- 4) Diseñar una aplicación para vincular del trabajo que realiza el área de psicología con el de la escuela regular, las familias y los alumnos usuarios del servicio.

Se esperó que al intervenir con acciones concretas el impacto en la disminución de debilidades abonara al crecimiento de fortalezas logrando como fin último brindar una mejor atención a los alumnos que están matriculados en el área de psicología, atención que

no se reduce al contacto directo con los mismos sino al contexto en el que estos se desenvuelven y a la formación que se le pueda otorgar a sus padres y maestros para que la respuesta educativa a las necesidades que cada niño y niña presente, sea pronta y pueda tener el seguimiento y evaluación pertinentes.

Los objetivos de la intervención realizada estuvieron encaminados para contrarrestar las barreras detectadas en el diagnóstico (Del Valle, 2019):

1) Dar a conocer a las autoridades educativas locales y estatales las condiciones en las que opera el área de psicología de educación especial y las propuestas de mejora para atender la situación.

2) Informar las funciones y ámbitos de operación del área de psicología a los usuarios del servicio.

3) Difundir las funciones y ámbitos de operación del área de psicología docentes de básica y padres de familia.

4) Diseñar una aplicación para vincular del trabajo que realiza el área de psicología con el de la escuela regular, las familias y los alumnos usuarios del servicio.

Como ya se mencionó se realizaron dos fases o ciclos de intervención, el primero con tres acciones de cambio y el segundo con dos acciones de cambio, tal como se puede apreciar en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Primer ciclo de intervención con sus acciones de cambio.

		Acciones		
Primer ciclo de intervención		Elaboración de una ponencia para dar a conocer a las autoridades educativas locales y estatales las condiciones en las que opera el área de psicología de educación especial.	Elaboración de un folleto con las funciones del área de psicología.	Diseño e implementación de un taller para dar las orientaciones del servicio de educación especial.

Nota. Adaptado de Del Valle (2019). *Mejora del funcionamiento del área de psicología de una USAER en Tenosique*. Notas de trabajo recepcional no publicadas. Maestría en Gestión Educativa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Tabla 2

Segundo ciclo de intervención con sus acciones de cambio.

		Acciones	
Segundo ciclo de intervención		Diseño de plataforma digital del servicio de psicología.	Taller de uso y navegación en la aplicación.

Nota. Adaptado de Del Valle (2019). *Mejora del funcionamiento del área de psicología de una USAER en Tenosique*. Notas de trabajo recepcional no publicadas. Maestría en Gestión Educativa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Se puede apreciar que esas acciones de cambio establecidas en los dos ciclos de intervención buscaron fortalecer las actividades de las personas encargadas del área de psicología; sin embargo y para dar a conocer el uso de la mediación como herramienta de mejora y fortalecimiento del área de psicología se retoma el primer ciclo de intervención como ejemplo descrito a continuación.

Durante la implementación del primer ciclo de intervención la mediación fue un recurso utilizado por la investigadora, la psicóloga de la USAER y el equipo de trabajo (Del Valle, 2019).

La primera acción de cambio fue la realización de una ponencia que permitió dar conocer a las autoridades educativas inmediatas la situación en la que operaba el área de psicología de la USAER; este proceso de elaboración implicó reuniones entre la psicóloga, la investigadora y las autoridades inmediatas (directora de la institución y supervisora de educación especial). Para la presentación de esta ponencia se tuvo como sede el Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza (CIVE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco el día 11 de septiembre del 2018. Este evento se denominó foro de consulta “Un acuerdo por la Educación”. Esto implicó la autorización para elaborar el texto y asistir al evento, por lo cual, la psicóloga, la investigadora, directora y la supervisora se reunieron en tres ocasiones (Del Valle, 2019).

La primera reunión consistió en dar a conocer los resultados obtenidos del diagnóstico donde la investigadora fungió como mediadora entre los intereses de los participantes. Esta interacción dejó entrever un conflicto de intereses: por parte de la psicóloga la urgencia de exponer en el foro la condición en que opera el servicio de la Unidad, mientras que la supervisora quería salvaguardar la imagen de su gestoría al frente de la zona escolar de educación especial, por lo cual la investigadora fungió como mediadora para orientar al dialogo exploró las percepciones, valores e intereses que cada parte tenía en relación a la situación, invitando

a cada una a exponer el porqué de sus intereses; posteriormente interrogó sobre qué tan necesario era permanecer en la postura de dar a conocer todo o en la de matizar la realidad; seguidamente preguntó si alguna de las partes estaba dispuesta a llegar a un acuerdo que beneficiara a ambas (Del Valle, 2019).

Este ejercicio de reflexión e introspección fue resultado de la intervención de la investigadora como mediadora (Del Valle, 2019).

Después del dialogo cada una tuvo mayor claridad en lo que implicaba la exposición de esta información para beneficio del área de psicología; con ello fue posible que conjuntamente, la psicóloga con la supervisora, acordaran que era importante dar a conocer la situación de la USAER manteniendo estricta ética y redacción propositiva en la elaboración de la ponencia que se expondría en el foro.

Si bien en esta acción de cambio, la protagonista fue la ponencia y el proceso de su construcción, la mediación fue la herramienta que permitió a los actores educativos tomar acuerdos en pro de la mejora del área.

La segunda acción de cambio fue la elaboración de un folleto en cuyo contenido se abordaron las funciones y filosofía del área de psicología para abonar la disminución de la falta de información respecto a esta (Del Valle, 2019).

Durante la implementación de esta segunda acción el equipo de trabajo, la psicóloga y la investigadora

se reunieron para delimitar la información que dicho folleto debía contener. Las sesiones se vieron marcadas también por el uso de la mediación como herramienta de fortalecimiento y mejora. En los puntos de vista respecto a la información que este folleto debía contener, de nuevo la investigadora fungió como mediadora mediante el ejercicio de análisis de intereses e invitó a cada participante a exponer lo que creían debía contener este documento; después preguntó las percepciones del porqué debía incluir tal o cual información, seguidamente cuestionó sobre la importancia de apegarse a los documentos normativos y su relación con la información del folleto.

Esta acción de mediadora y al mismo tiempo de guía, permitió que la toma de acuerdos fuera un ejercicio enriquecedor, ya que, de las diferentes opiniones, puntos de vista e ideas se logró consensar lo que sería adecuado plasmar en el folleto. Aquí se puede apreciar que la mediación fue una herramienta que permitió el enriquecimiento de ideas y la toma de acuerdos.

La tercera acción de cambio realizada para mejorar y fortalecer el servicio del área de psicología fue el diseño e implementación de un taller para ofrecer las orientaciones acerca del servicio de educación especial (Del Valle, 2019). Lo primero que se planteó a la directora fue la posibilidad de que se realizara este taller en cada una de las nueve escuelas de educación básica en las que se presta el servicio de USAER. La directora autorizó que así fuera y se incluyó en la ruta de mejora de la institución. Se solicitó que cada área de educación especial fungiera como la

encargada de exponer ante directores, docentes y padres de familia las funciones que ofrecen como parte de los USAER y con ello generar propuestas que fortalecieran sus servicios siguiendo la norma, pero además dando validez a la información del folleto como parte de las acciones en el primer ciclo de intervención.

Posteriormente se diseñó el contenido del taller, mismo que estuvo a cargo del equipo de trabajo integrado por: la directora de la USAER, una profesora de lenguaje y comunicación, tres profesoras de apoyo pedagógico, una psicóloga de otra USAER y una psicóloga educativa. Para la estructura curricular del taller se estableció el siguiente contenido: (a) fase de presentación del equipo de USAER, (b) dinámica de inicio, (c) definición del propósito de educación especial en México, (d) explicación de las barreras para el aprendizaje y la participación, (e) exposición de las funciones por cada área (apoyo pedagógico, psicología y comunicación), (f) ronda de aclaración de dudas y cierre del taller (Del Valle, 2019).

Asimismo, durante una reunión técnico-pedagógica de la USAER se elaboraron las presentaciones con diapositivas, para ello se trabajó por áreas, los docentes de apoyo pedagógico de la USAER se reunieron para elaborar el contenido de su presentación, lo mismo hicieron las áreas de comunicación y de psicología; de esta actividad se obtuvieron las diapositivas que se unieron para dar origen a la presentación en Power Point como apoyo al taller sobre “orientaciones generales del servicio de educación especial”. La directora instruyó para que en

cada escuela se establecieran, con los directores, las fechas para llevar a cabo el taller con la participación de los docentes y los padres de familia, y que una vez acordadas estas, se notificaron ya que era una acción que se incluyó en la ruta de mejora de la institución, misma que como parte de su sistema de gestión contiene los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientado a brindar un servicio educativo de calidad.

Continuando con la instrucción dada por la directora, las docentes de apoyo pedagógico gestionaron con los directores de las escuelas el tiempo y espacio para realizar el taller de “orientaciones generales del servicio de educación especial”; de las nueve escuelas únicamente se impartieron los talleres en seis: tres de preescolar y tres de primaria, en el resto de las escuelas los directores externaron que no disponían de tiempo y espacio para llevar a cabo esta actividad (Del Valle, 2019).

Una vez establecida la fecha y el horario se le notificó a la directora para que supiera las fechas en que se llevarían a cabo los talleres, se invitó a los docentes y se repartieron invitaciones impresas para los padres de familia.

Finalmente, en cada una de las escuelas se impartió el taller de orientaciones del servicio siguiendo el esquema diseñado; se proporcionó una lista de asistencia y se desarrollaron siguiendo el contenido acordado; al final de cada taller se repartió el folleto de funciones del área de psicología y se generó un lapso para preguntas y respuestas, sugerencias y comentarios alusivos a los contenidos desarrollados.

Se especifica con detalle esta tercera acción debido a que, durante la construcción del taller, en el proceso de gestión del espacio para impartirlo y en el desarrollo, fue necesario recurrir a la mediación como herramienta para resolver conflictos entre el equipo de trabajo que efectuaba la investigación, las docentes de USAER y los directores de las escuelas de educación básica que comprende esta Unidad.

En todas estas situaciones hubo que hacer una pausa, la psicóloga fungió en todas como mediadora para que, quienes intervinieron, lograran exponer sus opiniones, esclarecer dudas, conocer la perspectiva de los demás involucrados y finalmente llegar a la toma de acuerdos. Dentro de estos escenarios hubo situaciones de resistencia, misma que se presentó cuando el colectivo docente de la USAER trabajó por grupos colegiados en la elaboración del taller; es decir, los docentes de apoyo pedagógico no estaban acostumbradas a trabajar en equipo para sistematizar información que diera como resultado el diseño y elaboración de una sola presentación, lo mismo correspondió a las docentes de comunicación y al área de psicología; se observó que en todos los equipos hubo un docente que tomó el rol de mediador para favorecer la escucha activa y el consenso. Otra circunstancia fue durante el proceso de gestión para impartir los talleres ya que en algunas escuelas los directores de educación básica sintieron amenazados sus intereses porque implicaba una mayor carga trabajo para sus docentes, quienes, de acuerdo a sus planeaciones, estos talleres eran ya parte de la ruta de mejora y en igual proporción la disminución de actividades para el colectivo docente de la USAER. Por

esta razón hubo también que recurrir a la mediación para generar espacios de diálogo, empatía, respeto y escucha activa que permitieran reestructurar percepciones y juicios de valor hacia el servicio de educación especial y la impartición de talleres.

Durante la puesta en marcha del taller, específicamente en la sesión de preguntas y respuestas entre el equipo de la USAER (incluida la psicóloga) fue necesario recurrir a la mediación debido a que los participantes expusieron sus inconformidades, opiniones y percepciones del servicio de psicología y de educación especial en general; esta pugna de intereses tuvo como origen la información brindada con respecto a la forma de servicio en que se atendería a los alumnos matriculados, siendo la principal modalidad de atención la orientación y capacitación a docentes y a padres de familia.

En las sesiones de preguntas y respuestas la psicóloga y la directora de la USAER fungieron como mediadoras propiciando la escucha activa, la exploración de percepciones, creencias y valores relacionados con el servicio para posteriormente y, en primera instancia, retomar la actitud de respeto entre docentes y a su vez fortalecer la empatía laboral; por consiguiente, la aclaración de dudas y la toma colegiada de acuerdos que brindarían una atención al docente, al padre y alumnos usuarios del servicio.

En este caso en particular la mediación permitió consensuar la toma de acuerdo a partir de los conflictos y resistencias, ya que se intervino de manera oportuna para evitar el estallido de un conflicto mayor.

Con lo anterior se puede afirmar que el uso de la mediación en el contexto escolar de la USAER fue de vital importancia durante la implementación de la intervención en esta investigación, resaltando que la mediación no es en sí el fin sino el medio por el cual se llevó a efecto de manera más adecuada cuidando las relaciones entre los actores educativos.

Por otro lado, el área de psicología al ser parte de esta Unidad de servicio se ve involucrada de manera directa en la resolución de diversos conflictos que atañen a las instituciones de educación básica; cabe señalar en este punto que la connotación social que recibe esta área, en ocasiones, encargada de hacer contención emocional, intervención en crisis, orientación a padres y docentes y también de mediadora por ejemplo: entre padres de familia y docentes, entre docentes y alumnos, entre directivos y docentes o entre alumnos de una misma escuela.

Si bien estas funciones se llevan a cabo por personal de psicología, no son propiamente las que se especifican en el libro de Orientaciones Generales de los Servicios de Educación Especial publicado en 2006 por la Secretaría de Educación Pública. Aquí se establecen como funciones específicas: evaluar al alumno y sus contextos, realizar adecuaciones metodológicas y curriculares; por esta razón el hecho de que la mediación, contención emocional o intervención en crisis no sean propiamente parte de las funciones no significa que no se realicen, por el contrario no se puede hacer caso omiso de situaciones que vulneren o pongan en riesgo la integridad de los estudiantes o del personal que labora en las escuelas,

por lo cual esta área interviene en aportar soluciones y brindar apoyo en situaciones en las que se requiere el sustento del personal de psicología. La mediación es y ha sido utilizada como una herramienta de gran utilidad aplicada por el área de psicología en la atención a las necesidades que han surgido en las escuelas donde la USAER presta sus servicios.

Ampliando lo anterior, el área de psicología de la USAER ha recurrido a la mediación principalmente para resolver los conflictos entre estudiantes, pues es durante clases cuando surgen más desacuerdos que impiden la convivencia sana y pacífica, que en ocasiones llega a ser inicio del ciclo del bullying, como medida de prevención orientada a la solución de estas diferencias, la mediación ha fungido un rol importante e imprescindible para mejorar la relación entre estudiantes evitando la escalada del conflicto y salvaguardando la integridad física y moral de estos al tiempo que cuida la relación entre compañeros.

### *Conclusiones*

La mediación es una herramienta útil para ser aplicada en todos los escenarios donde exista o pueda existir conflicto y pugna de intereses, creencias, valores, u otras circunstancias. Es y ha sido considerada como el método por excelencia que permite a los involucrados tomar acuerdos para resolver los problemas de una manera más rápida, menos costosa y que a su vez procura el menor de los daños a la relación entre los actores de los grupos sociales. Su uso ha trascendido y traspasado los espacios jurídicos llegando a ser aplicable incluso en instituciones educativas.

**Ha demostrado ser útil y eficiente en los entornos escolares, por lo cual su aplicación en el espacio de psicología que proporciona la USAER es fundamental para fortalecer los servicios que se brindan.**

**Por otro lado, es necesario continuar profundizando en la formación del profesional de psicología en relación con las técnicas que le permitan una mejor ejecución y ejercicio de la mediación en entornos escolares, ya que si bien la mediación no resuelve todo el fenómeno o conflicto que pueda darse directamente entre el área de psicología y sus usuarios, sí se ha constatado su utilidad y por lo tanto se considera fundamental en y durante los procesos para la disminución de barreras de aprendizaje y participación.**

## *Referencias*

- Del Valle, T. M. (2019). Mejora del funcionamiento del área de psicología de una USAER en Tenosique. Notas de trabajo recepcional no publicadas. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco.
- Folberg J. T. y Cols A. (2006). Mediación y resolución de conflictos sin litigio. México: Limusa.
- Fuquen A. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>.
- Peña G. O. (2017). Mediación y conciliación extrajudicial. Medios alternos de solución de conflictos teoría y práctica. Brasil: Flores editor y distribuidor.
- Plan de Desarrollo Nacional (2015). Acuerdos para la orientación de la educación. México D.F.
- Redorta, J. (2007). Aprender a resolver conflictos. España: Paidós.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2002). La investigación- acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujia. 2ª ed.
- Schroeder Q. (2004). La mediación escolar, un método con futuro. Pharos. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20811209>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones Generales de los Servicios de Educación Especial. México D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. México D.F.

# Capítulo IV

**Las estrategias didácticas  
como apoyo para fortalecer la  
comprensión lectora**

*Gabriela Pascual Ríos*

*Claudia Alejandra Castillo Burelo*

**102**

### *Introducción*

La propuesta que se desarrolló permitió aplicar estrategias de comprensión durante la lectura en el aula que ayudaron al alumno a adaptar alguna a sus necesidades y al mismo tiempo llegar a la comprensión de lo que se lee para que pudiera argumentar y dar su opinión acerca de un texto.

Esto no es una tarea fácil, se requiere esfuerzo, dedicación y tiempo por parte de los alumnos y el docente, pero se pretendía que los alumnos al conocer las estrategias de comprensión durante la lectura se fueran adaptando a la que más se identificaban de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

En el aula es donde el docente se enfrenta a muchos retos, algunas veces alcanzables y otros inalcanzables debido a la diversidad y características de los alumnos; es por eso, que se tomó en consideración la problemática sobre la falta de comprensión lectora en los alumnos de telesecundaria, pues a muchos de ellos, este nivel y sobre todo en este contexto, se les dificulta poder comprender diversos textos cuando leen. Cabe destacar que este es uno de los propósitos del currículo en la asignatura de español en el campo de formación: lenguaje y comunicación que contribuye a mejorar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora durante la educación básica obligatoria.

Aunque muchos de los estudiantes que llegan a este nivel no saben leer correctamente, como es el caso de no respetar las reglas ortográficas y derivado de ello se les dificulta la comprensión de los textos de las

asignaturas que cursan; lo que es un problema para el maestro de telesecundaria al impartir todas las asignaturas y al alcance de los objetivos planteados en el programa de estudio.

El objetivo principal de este proyecto de intervención buscaba implementar estrategias didácticas específicas para mejorar las habilidades de comprensión lectora en el aula en alumnos de tercer grado telesecundaria y crear una guía didáctica donde se compartiera la experiencia a todos los docentes. El trabajo de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, el tipo de estudio fue de casos, a través de un proyecto de intervención, desde la perspectiva teórica del constructivismo; el cual estuvo integrado por seis fases: (1) determinación de antecedentes, (2) pertinencia del proyecto, (3) sustento teórico de la comprensión lectora, (4) realización del diagnóstico, (5) plan de acción, (6) aplicación y evaluación de la propuesta de intervención.

### *Desarrollo*

En los programas de estudios secundaria 2011 uno de los ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje específicamente del español es el “Ámbito de Literatura”: en este; las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias, se pretende que los alumnos aprendan a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; y que amplíen sus horizontes socioculturales y aprendan a valorar las distintas creencias y formas de expresión. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Tomando en cuenta estas recomendaciones se partió del hecho de que los alumnos al ingresar a la secundaria han desarrollado la habilidad lectora y por tanto su comprensión, lo cual se refleja en un buen aprovechamiento en todas las asignaturas que cursa el estudiante. Debe considerarse una necesidad para los profesores que laboran en una institución educativa buscar la forma de mejorar constantemente su práctica docente incluyendo estrategias que ayuden a desarrollar habilidades de comprensión lectora en los alumnos para que las pongan en práctica en su vida escolar y cotidiana.

El proceso de comprensión lectora además implica construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias (González Barba, y González, 2010).

La integración de la información del texto se realiza porque hay conocimiento general sobre el mundo, basado en experiencias de conocimientos almacenadas en la memoria y acerca del tema que se está leyendo sobre el significado de las palabras (vocabulario), el contenido del texto, y las estructuras textuales (Vidal-Abarca y Gilabert, García citados por Barba y González, 2010).

No cabe duda de la relevancia de abordar este tema que ha sido de interés para muchos investigadores, y cobra gran importancia cuando, día a día, se busca construir aprendizajes en los alumnos pero que

durante la adolescencia pareciera que resulta más difícil pues deben tener interés y motivación, aunque en contextos vulnerables de comunidades rurales donde existen muchas barreras parece imposible.

Es por ello que se requiere de maestros capacitados para intervenir en las aulas, enseñándoles a sus alumnos que para comprender lo que se leen es necesario hacer uso de algunas estrategias de comprensión durante la lectura pues esto les permitirá ir ampliando sus conocimientos, enriquecer su vocabulario, mejorando su expresión verbal y escrita; pero lamentablemente muchas veces los alumnos desconocen estas estrategias y por tanto no las emplean.

#### *Metodología*

La población en la cual se desarrolló el proyecto de intervención fue en el municipio de Macuspana, Tabasco, con los alumnos de la telesecundaria Miguel Hidalgo y Costilla, del turno matutino, compuesta por tres grupos: 1ero., 2do. y 3er grado con un total de 50 alumnos. La mayoría de ellos son de escasos recursos, provenientes de familias disfuncionales y su actividad económica principal es la agricultura, pues se dedican a la siembra y cosecha de maíz, yuca y plátano. La percepción que la comunidad -donde se ubica esta escuela- le da a la formación educativa, a la escuela y al aprendizaje, es poco relevante. Derivada de esta los alumnos no asisten de forma constante a las clases.

Se tomó como muestra al tercer grado grupo A que cuenta con 16 alumnos, de los cuales nueve son

varones y siete son mujeres con una edad aproximada de 14 y 15 años. Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica evidenciaron que una de las causas del bajo rendimiento en lectura entre los alumnos es la pobreza de vocabulario, pues la mayoría no recurre al diccionario cuando identifican palabras desconocidas en el texto y la mayoría no tiene hábitos lectores.

Se aplicó el instrumento de evaluación para la comprensión lectora, el cual permitió valoración individual de los “niveles de logro” de la competencia lectora de los alumnos. El instrumento que se utilizó comprende una lectura acorde al grado que está cursando el alumno; este leyó el texto que comprende el manual de fomento para la competencia lectora y posteriormente se atendió cuatro preguntas con las cuales se evaluaron las competencias lectoras: “la fluidez, la velocidad y la comprensión lectora”, pero es en esta última en la que se basó la intervención que se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1**

**Interrogaciones para evaluar las competencias lectoras.**

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Qué creía la amiba pensadora?	1. Que el mundo en que vivían no lo es todo, que existía la posibilidad de otro universo más extenso, más allá de lo que podían ver y percibir. (Otorgar el punto si el alumno expresa esta idea en sus propias palabras.)
2. ¿En qué se parecen Enrique y la amiba glotona?	2. En que ninguno de los dos se cuestiona nada más allá que sus necesidades básicas (comer). En que a ninguno de los dos le interesa filosofar o ver más allá de lo que tienen enfrente. A los dos les gusta comer y vivir el presente. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto).
3. ¿Es una tontería lo que piensa Fausto? Explica tu respuesta.	3. No es una tontería, es un hecho que formamos parte de un universo más amplio.
4. Ahora cuéntame la historia que leíste.	4. Crédito total 2 puntos: si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. Crédito parcial 1 punto: si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. Crédito nulo 0 puntos: si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede narrar con sus propias palabras.)

Nota: Adaptado de Pascual (2019, p. 87).

Se valoró el nivel de comprensión lectora del alumno de acuerdo a los parámetros de este instrumento que consta de cuatro niveles «requiere apoyo», «se acerca al estándar», «estándar» y «avanzado». En este apartado el alumno comentaba lo que había entendido del texto y dependiendo de lo que expresara se ubicaba en un nivel de comprensión con el apoyo del manual que para este propósito establece la Secretaría de

Educación Pública y que se muestra en la tabla 2, además de una lectura (que varía según el grado escolar) como se presenta en la figura 1.

Tabla 2

Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.

Nivel Requiere apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Nivel Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles).</p> <p>Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</li> </ul>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración: Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.</li> </ul>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.</li> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</li> </ul>

Nota: Adaptado de SEP (2016, p. 11).

### DOS AMIGAS AMIBAS

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del Píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llamaba unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

—A lo mejor —le dijo— el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo, no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pequeñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiba glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande... Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

—Eso no es posible —le dijo—, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...

Gonzalo Celorio

Figura 1. Competencia Lectora. Hoja de lectura para el alumno de tercer grado.

Adaptado de Pascual (2019, p. 38).

Posteriormente se aplicó un cuestionario con nueve preguntas de las cuales cinco eran preguntas abiertas y cuatro de opción múltiple que permitió recabar información sobre qué tanto estaban inmersos en la

lectura, la comprensión que tienen de los textos que leen y cuáles podrían ser las dificultades u obstáculos que se les presentan a los alumnos a la hora de comprender un texto.

### *Resultados*

Para este nivel básico la mayoría de los alumnos no lograron el nivel deseado que se requería «avanzado» pues la mayoría obtuvo el nivel «requiere apoyo»; se pudo observar que tenían dificultades para relacionar las ideas y organizarlas desde el ámbito cognitivo e interpretativo. Se pudo conocer a partir del cuestionario que se aplicó, que los alumnos no muestran resistencia hacia la lectura, por el contrario, la mayoría manifiesta que le gusta leer, aunque eso no significa que todos comprenden, pues a pesar de ello salieron bajos en el nivel de comprensión lectora.

Al mismo tiempo en los resultados, la mayoría de los alumnos manifestaron tener dificultades a la hora de leer un texto pues desconocen las estrategias que pueden utilizar durante la lectura, y que les gustaría poder conocerlas para aplicarlas, pues consideran que con ello aprenderán a desarrollar las habilidades de comprensión lectora. Muy pocos alumnos utilizan la técnica del subrayado y la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario sin identificar sus propósitos y los resultados que obtienen de estas.

A partir del diagnóstico se diseñó el plan de acción sobre estrategias para la comprensión lectora como el subrayado, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental, con el fin de mejorar la comprensión lectora.

Este plan consideró la aplicación de diferentes estrategias para que los alumnos las conocieran y las emplearan y coadyuvar a una mejor comprensión. Se utilizaron materiales y recursos lúdicos para motivar al alumno en la realización de sus actividades y lograr un aprendizaje significativo; derivado del proyecto se creó una guía didáctica que permite la implementación de estrategias de comprensión en textos de las diversas asignaturas del plan de estudios.

Para la aplicación del plan de acción de este proyecto se requirió de siete semanas, cada semana con tres sesiones de 60 minutos, con la utilización de diversos recursos como: la televisión, laptop, rotafolio, pizarrón, cartulinas, papel bond, plumones y recortes, dándose lugar en el aula de los alumnos de tercer año.

Cabe señalar que cada una de las semanas de intervención estuvo conformada por tres momentos: en el primer momento se describieron los elementos teóricos de la estrategia correspondiente a lo abordado, en el segundo momento se realizó la aplicación de la estrategia en textos de las diferentes asignaturas del programa (español, formación cívica y ética, historia y ciencias) y el tercer momento se evaluó a través de plenarias, recomendaciones y observaciones por parte del docente.

En la fase de análisis e interpretación de resultados se identificó que la mayoría de los alumnos que elaboraron el subrayado lograron el nivel bueno, una minoría obtuvo el nivel regular y excelente y solo uno obtuvo el nivel insuficiente; también se pudo observar que no sabían subrayar correctamente un texto de acuerdo al desempeño mostrado en el inicio

del ciclo escolar, pero al término de la exposición se apreció que lograron desarrollar de manera exitosa esta estrategia, aunque no todos alcanzaron un nivel excelente en comprensión. Para evaluar el subrayado se utilizó la rúbrica que se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3**  
**Rúbrica para evaluar el subrayado.**

Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)
Alta calidad del diseño	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía.	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del subrayado en el texto	Se identificaron todas las ideas centrales y secundarias a través de palabras claves utilizando colores, líneas o símbolos para el subrayado.	Se identificaron algunas ideas centrales y secundarias a través de palabras claves utilizando colores, líneas o símbolos para el subrayado.	Se identificaron algunas palabras claves, pero no utilizó colores para señalar la idea central de las ideas secundarias.	Se identificaron pocas ideas centrales y secundarias a través de palabras claves y no hizo uso de colores, líneas o símbolos.
Comprensión del tema	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema.

Nota. Adaptado de Pascual (2019, p. 70).

En cuanto a la estrategia de resumen la mayoría de los alumnos participantes obtuvieron los niveles bueno y regular, una minoría se encontraba en nivel excelente; cabe señalar que los que se encontraban

en el nivel regular cumplían con los criterios de diseño planteados en el resumen, pero en comprensión poseían un nivel bajo; por lo tanto, les restaba puntos para alcanzar el nivel bueno. Para evaluar el resumen se utilizó la rúbrica que se muestra en la tabla 4.

Tabla 3

Rúbrica para evaluar el resumen.

Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)
Alta calidad del diseño	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractiva que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía.	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del resumen	El resumen fue breve y las ideas se relacionan entre sí en un solo texto. Sólo fueron plasmadas las ideas principales y secundarias más importantes.	El resumen fue breve, se seleccionaron algunas ideas principales y secundarias, solo menciona algunos detalles sin plasmar la idea general.	Se seleccionaron algunas ideas principales y secundarias, pero no se relacionan coherentemente, el resumen carece de sentido.	El resumen es extenso y no se distinguen las ideas más importantes de las ideas secundarias.
Comprensión del tema	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema.

Nota. Adaptado de Pascual (2019, p. 67).

En la estrategia del cuadro sinóptico la mitad de los alumnos participantes se encontraron en el nivel regular, una minoría en el nivel excelente, bueno e insuficiente. Pero también se puede constatar que casi todos los que obtuvieron el nivel regular aprendieron a realizar la estrategia, aunque no lograron los puntos suficientes para alcanzar un nivel bueno en comprensión. Para evaluar el cuadro sinóptico se utilizó la rúbrica que se muestra en la tabla 5.

Tabla 4

## Rúbrica para evaluar el cuadro sinóptico.

Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)
Alta calidad del diseño	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía.	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del resumen	Se organizaron todas las ideas de forma jerárquica y el título expresó claramente la idea central del tema. Las ideas secundarias complementaron el tema.	Se organizaron algunas ideas de manera jerárquica, el título expuso la idea central, pero no están presentes algunas ideas secundarias.	Las ideas se organizaron de forma jerárquica pero las ideas secundarias fueron vagas, el título no corresponde al tema asignado.	La organización de ideas no fue adecuada ya que no están jerarquizadas y no existe coherencia con las ideas secundarias.
Comprensión del tema	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema.

Nota. Adaptado de Pascual (2019, p. 71).

En la estrategia del “mapa conceptual” de los alumnos participantes la minoría obtuvo el nivel excelente, la mayoría obtuvo el nivel regular y solo un alumno obtuvo el nivel de insuficiente, cabe mencionar que los mapas conceptuales de la mayoría de los alumnos que estaban en nivel regular, contaban con casi todos los criterios establecidos en la rúbrica, pero en el nivel de comprensión no llegaban al puntaje suficiente y eso les restaba puntos para alcanzar un nivel bueno. Para evaluar el mapa conceptual se utilizó la rúbrica que se muestra en la tabla 6.

Tabla 5

Rúbrica para evaluar el mapa conceptual.

Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)
Alta calidad del diseño	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractiva que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía.	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del resumen	Se manejan todos los conceptos importantes destacando y diferenciando las ideas principales de las secundarias por medio de colores diferentes, recuadros u otras formas.	Sólo algunas palabras claves están resaltadas para destacar su importancia utilizando cuadros y colores, pero no establece conectores.	Se manejan pocos conceptos claves utilizando cuadros y colores, pero no están ordenados según su relevancia.	Los conceptos no tienen ninguna relación con el tema por lo que el mapa pierde su concordancia y relación con este.
Comprensión del tema	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema.

Nota. Adaptado de Pascual (2019, p. 69).

En cuanto a la estrategia del “mapa mental” la mayoría de los alumnos obtuvieron el nivel regular y solo una minoría se encontró en nivel bueno y excelente, la mayoría que se ubicaron en el nivel regular aprendieron a realizar la estrategia, aunque en no alcanzaban el nivel suficiente en comprensión, por lo que, eso les restaba puntos para lograr un nivel bueno o excelente. Pues a pesar de que las estrategias, de la mayoría de los alumnos, estaban bien realizadas o por lo menos cumplían con la mayoría de los criterios, no todos alcanzaban la comprensión de los textos que leían. Para evaluar el mapa mental se utilizó la rúbrica que se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

## Rúbrica para evaluar el mapa mental.

Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)
Alta calidad del diseño	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractiva que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía.	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del resumen	La imagen central se asocia correctamente con el tema, las ideas principales y secundarias se distinguen unas de otras y las palabras clave representan conceptos importantes. Las imágenes utilizadas son adecuadas.	La imagen central se asocia al tema, se distinguen algunas ideas principales y secundarias del texto, las palabras claves tienen relación con las imágenes, utiliza únicamente de dos a tres imágenes.	La imagen central se asocia con el tema pero no se distinguen las ideas principales de las secundarias, las palabras clave no aportan una idea clara de cada concepto tratado y las imágenes no se relacionan con los conceptos.	La imagen central representa una idea o concepto ambiguo, las ideas principales y secundarias están mal organizadas y no cuenta con palabras clave. Las imágenes han sido mal seleccionadas porque no representan ideas relacionadas al tema.
Comprensión del tema	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema.

Nota. Adaptado de Pascual (2019, p. 68).

Lo que sí fue evidente en los resultados es que la mayoría de los alumnos aprendieron a realizar las estrategias y que, si bien es cierto que en comprensión no todos alcanzaron el nivel alto, algunos que se encontraban en el nivel bajo, en la fase diagnóstica pudieron mejorar su comprensión en la utilización de

algunas estrategias llegando a un nivel, quizás no el más avanzado, pero sí en una categoría más arriba de la que se encontraban.

Para hacer una comparación de los resultados encontrados en la fase diagnóstica y los resultados en la fase de implementación u operatividad del plan de acción, se retomó la misma escala de valores que se utilizó en primera la fase del cuadro de valoración. Utilizando los mismos intervalos y niveles: «requiere apoyo», «se acerca al estándar», «estándar» y «avanzado» los alumnos que en la fase diagnóstica se ubicaban en el nivel «avanzado» permanecieron en el mismo nivel durante la implementación del plan de acción y los que se encontraron en el nivel «se acerca al estándar» solo uno de ellos mejoró obteniendo el nivel «estándar».

En la fase diagnóstica se observó que la mayoría de los alumnos se encontraron en el nivel «requiere apoyo» y al final de la implementación del plan de acción se redujo a un tercio de los resultados encontrados, pasando estos a un nivel más «se acerca al estándar».

Se sabe que la tarea de un docente no es fácil, sobre todo si trabaja en comunidades rurales y marginadas en donde se tienen que redoblar esfuerzos para sacar adelante al grupo. Este es el encargado de propiciar en los alumnos el desarrollo de sus capacidades, destrezas y habilidades que deben poseer cuando concluya este nivel educativo.

*Componente 1: Evaluación de la estructura general*

Se evaluó a través de observaciones directas, cuadro de valoración y un cuestionario de opción múltiple, lo que permitió conocer cuál era la principal problemática a abordar, conocer el propósito claro del proyecto y al mismo tiempo fundamentarlo teóricamente.

*Componente 2: La propuesta de intervención (plan de trabajo)*

Se evaluó a través de una rúbrica y una lista de cotejo en este caso permitió conocer si los objetivos del proyecto fueron diseñados de manera viable, si las actividades que se implementaron estuvieron en función de los objetivos, así como los recursos y materiales que se utilizaron.

*Componente 3: Evaluación del proceso de implementación (operatividad)*

Se evaluó el interés que el alumno mostraba al realizar las actividades y los avances que se dieron al realizar las actividades, a través de rúbricas (ver tablas 2 a la 6), una guía de observación «bitácora» y un cuestionario de opción múltiple, además dio pauta para conocer si la operatividad del proyecto atendía a la problemática detectada en la fase diagnóstica.

*Componente 4: Análisis e interpretación de los resultados de la implementación*

Al término de la recogida de datos se llevó a cabo el análisis y la interpretación de los resultados mediante lo cual se conocieron los efectos favorables

o desfavorables al que llegaron los alumnos y se conoció el logro de las metas establecidas a partir del grado de participación de los alumnos; esta fase se evaluó a través de una guía de observación «bitácora» y rúbrica.

*Componente 5: Evaluación del impacto del proyecto*

Esta fase se evaluó a través de una rúbrica y una lista de cotejo que dio a conocer el alcance de los objetivos de la propuesta y el impacto y limitantes de su ejecución.

Se realizó la siguiente tabla para explicar y valorar la ejecución del proyecto desde los resultados y las acciones que se realizan en su puesta en marcha. Se describen las fases del proyecto de intervención, los criterios con los que se indagaron acerca de la problemática y poder intervenir a través de un plan de acción, así como también contiene preguntas que guían cada una de las fases, los instrumentos con los que se recolectó información y a quién va dirigido el proyecto de intervención.

## *Referencias*

- Covarrubias P. y Marín R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: Caso Chihuahua. México. Actualidades Investigativa en Educación, 1-32.
- Dale H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: PEARSON. Recuperado de [http://sep.puebla.gob.mx/index.php/padres-de-familia/resultados-de-evaluaciones/item/download/1350\\_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190](http://sep.puebla.gob.mx/index.php/padres-de-familia/resultados-de-evaluaciones/item/download/1350_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190)
- González J., Barba J. y González A. (2010). La comprensión Lectora en Educación secundaria. Revista iberoamericana de Educación, p. 4.
- Pascual R. G. (2019). Uso de estrategias didácticas en el aula para la comprensión de textos en alumnos de tercer grado de telesecundaria. (Trabajo recepcional de maestría bajo modalidad estudio de caso no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Español. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP.

# Capítulo V

**Método de investigación-acción  
en el proceso de titulación de la  
Licenciatura en Enfermería**

*Marisol Izquierdo Jiménez*

*Gilberto Macías Murguía*

*Blanca Lilia Ramos González*

*Ariel Gutiérrez Valencia*

**123**

### *Introducción*

La calidad educativa lleva a centrarse en los escenarios de los servicios que una Institución de educación superior brinda a los estudiantes tomando en cuenta la infraestructura y programas de estudios, los cuales pueden ser competitivos en el mercado laboral.

Los indicadores, ya sean cuantitativos o cualitativos, son herramientas que contribuyen a la visualización del grado de avance de las metas establecidas; permiten identificar la realidad universitaria y la situación de las estrategias y políticas implementadas.

En este marco, la institución en la cual se llevó a efecto el proyecto concibe a la gestión como un sistema que mide, compara e informa el trayecto seguido por los indicadores sustentados en la planeación (Izquierdo, 2019).

De acuerdo con el Sistema de Indicadores Institucionales la tasa de titulación es el porcentaje de alumnos titulados de una cohorte de ingreso de licenciatura determinada respecto al número de alumnos de nuevo ingreso en dicha cohorte; por lo tanto, se considera hasta cinco años después de su inscripción para su egreso, además de un año adicional para la obtención de su título profesional (UJAT, 2016).

Mientras tanto, la eficiencia terminal a diferencia de la tasa de titulación nos indica cuantitativamente, de acuerdo a Rodríguez-Betanzos (2014) los logros

obtenidos por un establecimiento escolar y se le utiliza como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento de las propias escuelas.

Sin embargo, el Sistema de Indicadores Institucionales determina que la eficiencia terminal es el porcentaje de alumnos egresados eficientes de una cohorte que concluyen satisfactoriamente el nivel licenciatura en un lapso de hasta 5 años respecto al número de alumnos inscritos en esa misma cohorte (UJAT, 2016).

La institución educativa en la cual se llevó a efecto la investigación se ubica en el sureste de la República mexicana; es la universidad pública más grande del estado de Tabasco, ya que atiende a una matrícula de 30 mil 479 alumnos distribuidos en 12 campus universitarios, de acuerdo con el Sistema Integral de Información Administrativa-Módulo de Servicios Escolares (UJAT, 2017).

La investigación se localiza en una de las 12 divisiones académicas en el municipio de Comalcalco, ranchería Sur, 4<sup>a</sup>. sección, en la cual se imparten cuatro programas educativos de licenciatura y concentra una matrícula total de 2 mil 031 estudiantes; específicamente la Licenciatura en Enfermería cuenta con el 28 por ciento representado por 573 estudiantes (UJAT, 2018).

### *Desarrollo*

El problema para intervenir se ubica organizacionalmente en la Coordinación de Docencia cuyo objetivo según una conjetura personal a través de diversas charlas con personal relacionado

a dicha área, es administrar los procesos de la División Académica bajo la observancia del modelo educativo para formar profesionistas de los niveles de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (Izquierdo, 2019).

De esta coordinación dependen el coordinador del Plan de Estudios de Enfermería y el responsable de titulación, quienes coadyuvan con la titular de la Coordinación de Docencia en la atención de los procesos relacionados con el fenómeno de interés (Izquierdo, 2019).

Es importante mencionar que el título y el grado académico la institución lo otorgan hasta que el estudiante se titula por alguna de las modalidades contenidas en el Reglamento de Titulación de los Planes y Programas de Estudio de Licenciatura y Técnico Superior.

Con los resultados obtenidos del diagnóstico se identificó una baja tasa de titulación por cohorte generacional en la Licenciatura de Enfermería, lo que llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué acciones se pueden implementar para e levar la tasa de titulación a partir de la situación actual que da origen al problema? (Izquierdo, 2019).

Con base a los resultados anteriores se decidió integrar un equipo de trabajo que desarrolló este proyecto de investigación, el cual estuvo integrado por los siguientes sujetos: director (D1), coordinador (C1), coordinador (C2), coordinador (C3), coordinador (C4), coordinador (C5), jefatura de titulación (JT1) (Izquierdo, 2019).

### *Metodología*

La investigación-acción permitió tener las herramientas indispensables para el desarrollo de la misma y crear todas aquellas condiciones favorables para generar propuestas de cambio necesarios, tal como Contreras-Espinosa, Eguía-Gómez y Solano (2016) hacen en su trabajo; esta investigación buscó innovar y ofrecer vías de acción que facilitaran y optimizaran la situación en la que se quería intervenir (Izquierdo, 2019).

En el documento de “Alianza por la calidad de la Educación” se hace alusión a la gestión en el campo educativo que se clasifica en tres categorías de acuerdo con el quehacer y los niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica según la SEP (2010).

En relación con lo anterior el estudio realizado se ubica en el ámbito de la gestión escolar, ya que se trabajó en conjunto con los responsables de la institución, por lo cual se utilizó el paradigma cualitativo implementando un diseño de investigación-acción en el que se analizó el programa educativo de la Licenciatura en Enfermería de una Institución de educación superior basándose en las estadísticas de la baja titulación que presenta dicho programa (Izquierdo, 2019).

En la investigación-acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad contextualizado para obrar en la búsqueda de datos y elaboración de teorías dirigidas en primer lugar a

guiar la acción. Tanto la realidad estudiada como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada en un caso concreto único e irrepetible. Trabajar desde el paradigma cualitativo no significa que no se cuantifique ni se utilicen estadísticas. Es preciso establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la extensión de la realidad observada. Pero la intención del estudio de dicha realidad está dada por la interpretación cualitativa que se pueda realizar (Sagastizabal y Perlo 2002).

En primer lugar, en el diagnóstico se entrevistó al director de la institución utilizando un guion de entrevista semiestructurada para conocer las acciones que se llevan a cabo en los procesos administrativos de titulación; además se aplicó un cuestionario con la técnica de la encuesta por entrevista a 10 alumnos inscritos en el séptimo ciclo, de igual manera, a dos egresados de la Licenciatura en Enfermería, por lo que se decidió trabajar con ellos para tener la opinión acerca del conocimiento que tenían respecto a las modalidades de titulación y del proceso administrativo ya que se considera que en los últimos ciclos el alumno debe contar con información sobre dicho proceso para que en tiempo y forma realicen los trámites; asimismo se aplicó una entrevista en forma semiestructurada a un egresado titulado para conocer su experiencia tanto en la elección de la modalidad como del proceso administrativo para la titulación (Izquierdo, 2019).

Del diagnóstico se desprendieron las siguientes fases de la metodología: planificación, desarrollo del plan de acción, reflexión y evaluación de la misma; estos pasos del proceso fueron tomados de Berrocal de Luna y Expósito López (2011).

### *Intervención*

El equipo de trabajo determinó que era indispensable la intervención para lograr que los alumnos de la Licenciatura en Enfermería conocieran en tiempo y forma las modalidades y requisitos de titulación, así como el proceso administrativo, ya que es importante para elevar la titulación en el programa educativo antes mencionado. (Izquierdo, 2019).

### *Propósito del plan de intervención*

Generar estrategias para difundir información sobre las modalidades, requisitos y proceso de titulación orientadas a los alumnos inscritos en los últimos ciclos y a los egresados que se encuentran realizando servicio social en la Licenciatura en Enfermería con la finalidad de generar las condiciones para que un mayor número de alumnos se titulen e impactar de forma positiva en los resultados académicos de la institución (Izquierdo, 2019).

Por lo anterior el equipo de trabajo planteó alcanzar con la intervención sobre la titulación los siguientes aspectos (Izquierdo, 2019):

- mayor y más asequible información por parte de los alumnos
- facilitar los trámites administrativos
- contribuir a que el proceso de titulación sea más eficiente y eficaz
- un mejor aprovechamiento de los recursos institucionales y por ende una mejor gestión educativa

- dar seguimiento a las recomendaciones de los organismos acreditadores
- generar las condiciones para incrementar la tasa de titulación
- impactar de forma positiva en la competitividad académica de la división académica en general y del programa educativo en particular.

Con respecto a la importancia de generar el cambio se puede decir que la baja tasa de titulación es una preocupación de muchas instituciones educativas de educación superior a nivel nacional y el incremento de la misma una preocupación que ocupa a muchas IES al ser un indicador de calidad académica.

Es importante mencionar que los sujetos de la investigación o principales beneficiados de la intervención son los estudiantes, así como sujetos de la acción, es decir, quienes participarán activamente en el desarrollo de las acciones.

Para responder a la pregunta de la investigación acerca de las acciones a implementar para elevar la tasa de titulación el equipo de trabajo determinó con base en el primero, segundo y tercer nivel de diagnóstico que la intervención estaría integrada por dos ciclos.

En el primer ciclo, la acción de cambio, consistiría en el diseño en forma colegiada de un (a) folleto de difusión de las modalidades de titulación, (b) un tríptico con los requisitos de titulación y (c) un folleto con el diagrama de flujo del trámite de titulación; y el

segundo ciclo de intervención sería la creación de un video informativo de las modalidades de titulación; por lo tanto era importante orientar a los estudiantes para que con facilidad elijan la modalidad de acuerdo a sus necesidades y realicen los trámites de titulación en tiempo y forma; a través de ello se pretendía incrementar la tasa de titulación que aplica en general a la división académica como al programa educativo de la Licenciatura en Enfermería (Izquierdo, 2019).

#### *Acciones y objetivos del plan de intervención*

##### *Primer ciclo de intervención*

##### *Diseño*

El equipo de trabajo planeó que este primer ciclo de intervención estuviera integrado por tres acciones de cambio, mismas que se llevarían a efecto en forma simultánea.

- Primera acción de cambio: folleto de difusión de las modalidades de titulación.
- Segunda acción de cambio: tríptico de los requisitos de titulación.
- Tercera acción de cambio: folleto del diagrama de flujo del trámite de titulación. (Izquierdo, 2019).

Para lo anterior se realizó la siguiente planificación (Izquierdo, 2019):

a) **Objetivos de las acciones.** (1) Diseñar en forma colegiada un folleto de difusión de las modalidades de titulación para darlas a conocer a los estudiantes. (2) Diseñar un tríptico de los requisitos de titulación para dar orientación de los documentos que se requieren para la titulación. (3) Diseñar un folleto del diagrama de flujo del trámite de titulación para que los estudiantes realicen sus trámites de manera efectiva. (4) Distribuir los folletos y el tríptico para dar difusión de información y facilitar a los estudiantes los trámites de titulación y hacer más eficiente el proceso.

b) **Fundamentación teórica de la acción.** La información y la comunicación en las instituciones de educación superior crea nuevos escenarios de aprendizaje que permite que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades para la vida.

c) **Sujetos de la acción.** Para la información contenida en folletos y trípticos se planeó que fuera determinada por los integrantes del equipo de trabajo, quienes previamente amenizarán y organizarán la información correspondiente.

Asimismo, se gestionó la participación de una diseñadora gráfica cuyos honorarios se planearon fueran cubiertos por la investigadora en el caso de que la institución educativa no contara con los recursos.

d) **Beneficiarios con la acción.** De manera directa los estudiantes, así como el área de Titulación, Seguimiento de Egresados y Mercado Laboral.

e) **Capacidades organizativas.** Para la revisión de los

instrumentos de difusión en forma y fondo participó la responsable de la Jefatura de Titulación, Seguimiento de Egresados y Mercado Laboral; así como los integrantes del equipo de trabajo conformado por los coordinadores de programas educativos de la Institución y el investigador.

f) Recursos. Se requirió financiamiento para el proyecto (el cual no se tenía); además un diseñador gráfico con el que no cuenta la institución, por lo tanto, se consideró contratar un diseñador gráfico con recursos de la investigadora.

g) Espacio. El trabajo colegiado se llevó a efecto en las instalaciones de la División Académica.

h) Actividades. Se solicitó al director la autorización para diseñar e implementar la acción, así como las facilidades para el personal que participó en ella; para lo cual se consideró girar oficios de invitación y comisión, así como apartar espacios para la implementación de la acción de cambio.

i) Tiempo. Se llevó a efecto entre los meses de octubre-diciembre de 2018 y enero-febrero de 2019.

### *Implementación*

Para llevar a cabo el primer ciclo de intervención se diseñó un cronograma de actividades y dar seguimiento adecuado, ya que el cronograma permite visualizar en qué tiempo y qué actividades se van a desarrollar; como los recursos financieros, didácticos y tiempos posibles de recopilar la información, las

cuales para esta investigación se ajustaron según las necesidades que emergieron del desarrollo del estudio (Mora-Vargas, 2005).

Es por ello que se fue adaptando de acuerdo a las necesidades que se iban presentando, por lo tanto, a continuación se describen las actividades que se desarrollaron (Izquierdo, 2019): El investigador presentó el cronograma al equipo de trabajo y se realizó la búsqueda, análisis y organización de la información que se plasmó en los folletos y el tríptico; siendo los responsables de estas actividades los integrantes del equipo de trabajo, quienes se reunieron en los cubículos de los coordinadores de la institución; dicha actividad se llevó a cabo el día jueves 17 de octubre de 2018 desde las 10:00 a las 14:00 horas.

Se realizaron cinco visitas a la diseñadora; en la primera visita se le dio a conocer el objetivo de requerir sus servicios, por lo tanto, los puntos que se abordaron fueron los siguientes: diseño, contenido y distribución de la información de los folletos y el tríptico, asimismo la cotización correspondiente. Una vez que se hizo el trato se le entregó el Reglamento de Titulación de la institución en formato impreso, recalcando que respetara los colores institucionales y logotipo señalados en el Manual de Identidad Institucional, documento que establece los lineamientos gráficos que regirán la imagen de la universidad (UJAT, 2015); posteriormente se le proporcionó el correo del investigador y el número de celular; la diseñadora facilitó al investigador su tarjeta de presentación con sus datos de localización con el objetivo de tener una

constante comunicación; por lo tanto, una vez que la diseñadora concluyó el primer bosquejo de los folletos y el tríptico lo hizo llegar al correo del investigador.

Una vez que se obtuvo el primer borrador el equipo de trabajo junto con el investigador se verificó la información y se llevaron a cabo los ajustes pertinentes.

Al realizar las observaciones el investigador asistió a la segunda visita con la diseñadora para presentar las correcciones que necesitaban los documentos en cuestión, los cuales se entregaron en formato impreso con las anotaciones antes mencionadas. Por lo tanto, se le solicitó la elaboración del tríptico y el folleto; para ello se le brindó la información correspondiente; así mismo se solicitó un ejemplar impreso para la validación del diseño, distribución de la información, colores e imágenes utilizadas en ambos.

En la tercera visita a la diseñadora se recibieron los ejemplares impresos; el investigador le comentó que dichos ejemplares se validarían con el equipo de trabajo y que se esperaba no hubiese cambios significativos (Izquierdo, 2019).

En la cuarta visita realizada a la diseñadora se le dieron a conocer las últimas modificaciones sobre los ejemplares impresos ya que en cada uno de estos se realizaron anotaciones.

En la quinta y última visita la diseñadora entregó las 12 impresiones del folleto de las modalidades de titulación, 12 impresiones de trípticos de los requisitos de titulación y 12 impresiones del folleto del proceso de titulación.

Para concluir, el equipo de trabajo acordó socializar los folletos y tríptico a un grupo de 10 alumnos de la Licenciatura en Enfermería, a quienes se les aplicó un instrumento de evaluación para conocer su opinión sobre la información brindada en los documentos; esto se llevó a cabo en el Aula Magna del edificio G el día martes 20 de noviembre de 2018 desde las 10:00 a las 11:00 horas.

En relación al tiempo indicado para realizar las actividades no existió inconveniente; el cronograma permitió tener buena organización, además siempre existió la comunicación necesaria entre el equipo de trabajo y la diseñadora.

Es importante mencionar que se obtuvieron tres productos de este primer ciclo de intervención resultado de una permanente gestión educativa por parte del investigador: Dos folletos y un tríptico.

### *Evaluación*

De acuerdo al objetivo que se planteó en el primer ciclo de intervención se elaboró un folleto para las modalidades de titulación con base a la necesidad de proporcionar información a los alumnos respecto a los requisitos y procesos administrativos; se elaboró un tríptico para los requisitos y un folleto para el proceso administrativo, por lo que se evaluó a cada uno de ellos con el método de la encuesta (Izquierdo, 2019).

En relación a la información brindada a los alumnos es importante recalcar que esto hace falta en la institución; conviene subrayar que fue novedoso

para ellos pues desconocían que lograr su titulación requiere de una organización, pasos a seguir y sobre todo el tiempo que implica invertir ya que la información fue de gran utilidad y proporcionó un amplio conocimiento y orientación de la modalidad a elegir como en el proceso de titulación; además los estudiantes resaltaron que la información brindada fue coherente, sencilla y concisa (Izquierdo, 2019).

### *Seguimiento*

Una vez analizados los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos y al responsable del área de Titulación, Seguimiento de Egresados y Mercado laboral, el equipo de trabajo concluye que se requiere dar mayor difusión de las modalidades, requisitos de titulación como del proceso administrativo, ya que la pertinencia de los ejemplares como estrategias presentadas fue de gran ayuda a los estudiantes porque se aclararon dudas acerca del último proceso que deben realizar para concluir con su preparación profesional; asimismo les permitió conocer más de acerca las modalidades a elegir para su titulación como los requisitos por cada modalidad y el proceso a seguir (Izquierdo, 2019).

Por lo tanto, fue necesario realizar un segundo ciclo de intervención para dar seguimiento a los resultados obtenidos a través de un video informativo y difundir las modalidades de titulación, lo cual fue expresado en la evaluación del primer ciclo de intervención correspondiente al nivel III del diagnóstico.

**Productos realizados (Izquierdo, 2019):**

- Diseño del folleto de las modalidades de titulación.
- Diseño de tríptico de los requisitos de titulación.
- Diseño del folleto del proceso administrativo.

*Segundo ciclo de intervención*

*Diseño*

El equipo de trabajo planeó que este segundo ciclo de intervención estuviera integrado por una acción de cambio, que consistió en la elaboración de un video informativo.

Para lo anterior se realizó la siguiente planificación (Izquierdo, 2019):

a) Objetivo de la acción. (1) Diseñar en forma colegiada un video informativo de las modalidades de titulación para facilitar el proceso de elección en los alumnos y (2) Difundir el video para dar información y facilitar a los estudiantes la elección de la modalidad acorde a sus necesidades y hacer más eficiente el proceso.

b) Fundamentación teórica de la acción. La información y la comunicación en las instituciones de educación superior crean nuevos escenarios de aprendizaje, lo cual permite que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades para la vida.

Es por ello que se dio difusión a los alumnos a través de información concreta de las modalidades, requisitos y proceso de titulación para responder a las necesidades encontradas en el diagnóstico de acuerdo a lo que cita Vargas (2005): la difusión es la posibilidad de socialización masiva de la información.

c) **Sujetos de la acción.** La información contenida en el video va a ser determinada por los integrantes del equipo de trabajo, quienes previamente organizaron la información correspondiente.

Asimismo, se gestionó la colaboración del Centro de Comunicación de la Institución para la grabación de actores en las locaciones correspondientes y edición del video.

d) **Beneficiarios con la acción.** De manera directa los estudiantes, así como el área de Titulación, Seguimiento de Egresados y Mercado laboral.

e) **Capacidades organizativas.** Para la revisión de los instrumentos de difusión en forma y fondo participó la responsable de la Jefatura de Titulación, Seguimiento de Egresados y Mercado laboral, los integrantes del equipo de trabajo que se conformó de los coordinadores de los programas educativos de la institución, personal del Centro de Comunicación de la institución y el investigador.

f) **Recursos.** Se requería el financiamiento (que no se tenía) del proyecto y un camarógrafo, por lo tanto, se solicitó el apoyo a las autoridades correspondientes del Centro de Comunicación de la institución.

g) **Espacio.** El trabajo colegiado se llevó a efecto en las instalaciones de la División Académica. La edición, selección de la toma realizada y edición del video se realizó en las instalaciones del Centro de Comunicación de la institución.

h) **Actividades.** Se solicitó al director la autorización para diseñar e implementar la acción, así como las

facilidades para el personal que participara en ella. Se giraron oficios de invitación y comisión para la participación de actores y locaciones. Se apartaron los espacios para la implementación de la acción de cambio.

i) Tiempo. Se llevó a efecto en los meses de diciembre de 2018 y de enero a febrero de 2019.

### *Implementación*

Para llevar a cabo el segundo ciclo de intervención se realizó la segunda acción en la investigación tomando en cuenta el resultado de la evaluación del primer ciclo de intervención, con el objetivo de diseñar un video informativo de las modalidades de titulación para que facilite el proceso de elección en los alumnos. Posteriormente se diseñó un cronograma de las actividades para el seguimiento adecuado (Izquierdo, 2019).

El cronograma se ajustó de acuerdo a lo requerido y del cual se describen a continuación las actividades que se desarrollaron: con respecto a la primera acción el investigador se dio a la tarea de visitar al director del Centro de Comunicaciones (CECOM) de la institución para solicitar el apoyo en la realización del video, una vez elaborado el trámite correspondiente el coordinador turnó dicho asunto al responsable de Televisión para el desarrollo del mismo; en este primer acercamiento se dialogó acerca del contenido que se abordó en el video, seguidamente se orientó al investigador para realizar el guion técnico; lo antes mencionado se llevó a cabo en el mes de octubre del

año 2018. En la siguiente visita que se realizó el día viernes 02 de noviembre al CECOM el investigador y el responsable de Televisión revisaron el guion en un horario de 10:00 a 14:00 horas. El martes 06 de noviembre de 2018 de 10:00 a 14:00 horas se realizó la presentación del cronograma de actividades para el desarrollo del segundo ciclo de intervención en el cual se presentó el guion técnico para que se verificara y se diera el visto bueno de la información plasmada siendo los responsables la jefatura de titulación y el investigador. El 15 de noviembre de 2018 en un horario de 09.00 a 14:00 horas se realizó la búsqueda de locaciones y actores como la entrega de oficios a cada uno de los participantes en el video. El 19 de noviembre de 2018 de 09:00 a 14:00 horas se presentó ante el responsable de Televisión la participación tanto de los actores como las locaciones. Respecto a las grabaciones se llevaron a cabo en las fechas 21 de noviembre de 10:00 a 15:00 horas y el 07 de diciembre de 10:00 a 12:00 horas del año 2018 bajo la responsabilidad del investigador, jefatura de Titulación, camarógrafo del Centro de Comunicaciones y el equipo de trabajo. La edición del video se realizó en las instalaciones del Centro de Comunicación a cargo del investigador y el editor del 13 al 22 de febrero de 2019. Por último, el día 12 de abril de 2019 en un horario de 12:00 a 13:00 horas se presentó el video y se aplicó el instrumento de evaluación a los estudiantes y administrativos de la institución (Izquierdo, 2019).

Cabe señalar que en el primer acercamiento entre el investigador y el director del Centro de Comunicaciones (CECOM) se planteó el objetivo de

la visita y mostrando un interés se dio a la tarea de contactar al responsable de Televisión para dar continuidad a lo solicitado.

Para llevar un orden se realizó un cronograma de grabaciones por cada modalidad, actores y locaciones a utilizar proporcionándose al camarógrafo en conjunto con el guion.

Respecto a la edición del video por parte del responsable de Televisión del Centro de Comunicaciones se asignó al investigador un editor para seleccionar las grabaciones a utilizar en cada modalidad, señalando que el audio fue grabado con anterioridad.

Se realizaron 281 grabaciones en 20 locaciones, participaron 36 actores entre ellos 23 alumnos de los diversos programas de licenciatura, nueve profesores, dos administrativos, un personal de apoyo, el responsable de Titulación, un grupo de alumnos de la Licenciatura en Enfermería para simular el examen general de conocimientos que aplica la institución, otro grupo de esta licenciatura y un médico cirujano que presentaron en forma real el examen general de egreso siendo los aplicadores el personal del organismo externo a la institución y un grupo de alumnos de la Licenciatura en Rehabilitación Física que realizaban sus prácticas (Izquierdo, 2019).

En seguida se describe el contenido del video haciendo mención de locaciones y actores por modalidad con base al guion técnico y al cronograma de las grabaciones (Izquierdo, 2019).

Al inicio del video se abordan las generalidades del Reglamento de Titulación de los planes y programas de estudio de Licenciatura y Técnico Superior Universitario utilizando el escaneo del citado documento; participan alumnos del servicio social de los cuatro programas de estudio que se ofertan en la institución, un estudiante simulando pagos en el área de Caja, un alumno solicitando autorización de la modalidad con el personal de apoyo técnico, y un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería; las locaciones utilizadas fueron la entradas vehicular a la institución, el laboratorio de análisis clínicos, consultorio de enfermería, consultorio de médico cirujano, la oficina de apoyo técnico y el laboratorio de vital básico.

En el caso de tesis se convocó a cuatro alumnas que trabajaron en su investigación con apoyo de su asesor usando el formato de solicitud de autorización de impresión del trabajo recepcional; la locación utilizada fue el laboratorio de genómica.

Para el examen general de conocimientos se requirió del apoyo de un grupo de alumnos de la Licenciatura en Enfermería para simular la aplicación del examen y se solicitó el apoyo de un profesor que fungiera como aplicador, para ello se diseñaron reactivos con opciones y una hoja de respuesta; también se utilizó la toma de un grupo de alumnos de la Licenciatura en Enfermería y Médico Cirujano presentando el examen general para el egreso de licenciatura EGEL-CENEVAL, para el que se solicitaron permisos para acceder al aula con anterioridad; dos alumnos de Rehabilitación

Física y un alumno de Enfermería simularon terapias de rehabilitación bajo la supervisión de un profesor; se usaron el calendario escolar y de actividades del ciclo 2018-2019; asistieron alumnos del servicio social de los cuatro programas de estudios; las locaciones fueron dos aulas, laboratorio electroterapia, laboratorio de mecanoterapia, oficina del área de Titulación, consultorio de médico cirujano, consultorio de enfermería y laboratorio de vital básico.

En la modalidad de manual de práctica para laboratorio, taller o campo se requirió del apoyo de tres profesores de Enfermería simulando la revisión de trabajos de investigación utilizando como locación un cubículo de la biblioteca.

En el diseño de equipo, máquina o software especializado participaron dos alumnas de la Licenciatura en Médico cirujano que se encontraban realizando experimentos; además apoyaron dos profesores y se utilizaron las instalaciones del laboratorio de Genómica.

Para la modalidad de diplomado se contó con el soporte de un grupo de alumnos de la Licenciatura en Enfermería que en ese momento se encontraban recibiendo clases acorde a la modalidad, bajo la responsabilidad de dos profesores expertos en la materia; como espacio se utilizó un aula magna.

Para el caso de maestría o doctorado se convocó un estudiante y la responsable del área de Titulación para mostrar documentos que se solicitan en tal modalidad; entre ellos el formato de la solicitud de

modalidad, copia del avance de créditos de maestría, copia de dictamen de registro de maestría, reglamento de titulación; el espacio que se utilizó fue la oficina del área de Titulación.

En la modalidad de memoria de trabajo se solicitó el apoyo de dos alumnos del Programa Educativo de Atención Prehospitalaria y un profesor; dos alumnos de Rehabilitación Física, un alumno de Enfermería y un grupo de alumnos realizando prácticas de rehabilitación; de igual manera se utilizó el escaneo del capítulo cuatro del Reglamento de Titulación; las locaciones utilizadas fueron el laboratorio de soporte vital básico, laboratorio de mecanoterapia, laboratorio de electroterapia y pasillos del edificio G (Izquierdo, 2019).

En la titulación por promedio se pidió que la responsable del área mostrara el procedimiento para entrar al sistema de Servicios Escolares y generar el kárdex de un alumno para verificar el avance curricular, continuidad del plan de estudio y calificación obtenida; el espacio utilizado fue la oficina de la jefatura de Titulación.

En el desarrollo tecnológico se solicitó el apoyo de dos profesores para la simulación de la revisión de un trabajo de investigación y un alumno de la Licenciatura en Enfermería verificando bases de datos; los espacios requeridos fueron laboratorio de genómica y un cubículo de profesor.

Para el artículo publicado se contó con la toma de fotografías de alumnos trabajando en la biblioteca,

grabación de la portada del plan de estudio de la Licenciatura en Enfermería, cuatro alumnas revisando sus trabajos de investigación bajo la dirección del profesor, copia de una carta aceptación de revista y el formato de la solicitud de modalidad; los espacios solicitados fueron el área de estudio de la biblioteca y el laboratorio de genómica.

Finalmente se solicitó el apoyo de una alumna de la Licenciatura en Enfermería simulando la entrega de un libro en el área de préstamos de la biblioteca y un administrativo responsable de área; cuatro alumnos de la Licenciatura en Médico Cirujano (ambos de servicio social), escaneo de la portada del Reglamento de Titulación; las locaciones utilizadas fueron el panorama general de la infraestructura de la institución, entre ellas la biblioteca, el consultorio de enfermería y el consultorio de médico cirujano.

Es importante aclarar que se tomaron en cuenta actores de los cuatro programas de estudio bajo la sugerencia del director, ya que dicho video se utilizará para la difusión en ambos programas educativos de la institución; la duración del video es de siete minutos con cuarenta y cinco segundos; el programa que se utilizó para la edición del video fue el Final Cut Pro; se solicitó el apoyo de un camarógrafo y una cámara portátil, un productor de audio, una persona para la voz narrativa destacando que a la investigadora se le dio la responsabilidad del guion y realización (Izquierdo, 2019).

### *Evaluación*

De acuerdo al objetivo que se planteó en el segundo ciclo de intervención se elaboró un video informativo de las modalidades de titulación para facilitar el proceso de elección en los alumnos, por lo que se evaluó con el método de la encuesta tanto a los alumnos como administrativos de acuerdo a Sagastizabal y Perlo (2002):

Este método se basa en la concepción de que los sujetos son la principal fuente para conocer la información, para conocer determinados aspectos de la realidad. Consiste por lo tanto en la solicitud de información de una persona a otra o a un grupo de personas para obtener datos sobre un problema determinado. (p. 93).

Por otra parte, se evaluó el video por medio de una rúbrica, misma que se aplicó a los alumnos y administrativos.

El equipo de trabajo utilizó el método de la encuesta y rúbrica con el propósito de recoger opinión sobre la información y estructura del video y así establecer un proceso de mejora continua de las herramientas utilizadas en los servicios de titulación en la división académica (Izquierdo, 2019).

Para presentar el video se consultó con el director y la responsable de titulación para agendar la fecha y proporcionaran 10 alumnos de la Licenciatura en Enfermería; también se solicitó la asistencia del equipo de trabajo. Dichos acuerdos fueron tratados de

manera directa; la fecha acordada se estableció para el 12 de abril de 2019 en la sala de videoconferencias del edificio A.

Posteriormente se presentó el video y se aplicó la evaluación a través del cuestionario y la rúbrica dando un margen de tiempo para cada uno de ellos; asistieron los 10 alumnos de la Licenciatura en Enfermería y los integrantes del equipo de trabajo.

La información que brindaron los alumnos y administrativos del resultado de las evaluaciones en relación al fondo del video (Izquierdo, 2019):

Alumnos. La información es útil, fácil de comprender y recordar, el sonido es claro, la duración no es suficiente para la explicación de todas las modalidades, las imágenes son adecuadas, el vocabulario es comprensible.

Administrativos. La información es interesante, fácil de comprender y recordar, el sonido es claro, la duración no es suficiente para la explicación de todas las modalidades, las imágenes son adecuadas, el vocabulario es comprensible.

Resultado de las evaluaciones: otra información como propuesta que se incluya en el video:

Alumnos. Personal a quien acudir para pedir informes, vigencia por modalidad, orientar sobre las que sean convenientes, tiempo en que se puede realizar cada modalidad, incluir el capítulo cuatro del Reglamento de Titulación y detallar cada proceso por modalidad.

**Administrativos.** Costo de los pagos de los servicios y de titulación, vigencia del artículo publicado, colocar una imagen que contenga las doce modalidades de titulación y especificar cuál no aplica para licenciatura, flujograma de cómo inicia y concluye el trámite, personal a quien acudir para solicitar información, momento en el que estos deben iniciarlos.

### *Seguimiento*

Una vez analizados los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos y administrativos, el equipo de trabajo concluyó que se requiere dar difusión de las modalidades, tanto los requisitos de titulación como del proceso administrativo, ya que la pertinencia del video presentado fue de gran ayuda al estudiante pues le permitió aclarar dudas de manera óptima al igual que ampliar sus conocimientos.

De acuerdo a los resultados obtenidos se destaca que es sustancial la difusión de la información, por lo que se recomienda que el video sea divulgado en la página electrónica universitaria, en las pantallas del recibidor, en las redes sociales, carteles con flujogramas, tríptico, folletos y pláticas para dar una difusión intensiva.

Al realizar este segundo ciclo de intervención se encontraron diversos inconvenientes, siendo uno de ellos el ajustarse la institución a las fechas establecidas por el Centro de Comunicaciones (CECOM); otro aspecto que mencionar al momento de las grabaciones fue la improvisación de los

actores, ya que fueron notificados a tiempo pero no se encontraban dentro de las instalaciones de la división; sin embargo se recalca que se realizaron grabaciones que no estaban marcadas en el guion técnico, por lo que en su momento fueron utilizadas (Izquierdo, 2019).

#### *Producto realizado*

- Video informativo de las modalidades de titulación.

De acuerdo a los resultados de las evaluaciones: en relación a otra forma de difundir la información se considera:

Alumnos. Difusión en las pantallas del receptor, tríptico, folletos y pláticas.

#### *Redes sociales*

Administrativos. Difusión en las pantallas del receptor, tríptico, folletos y pláticas, carteles con flujogramas, difusión intensiva y redes sociales.

#### *Reflexiones*

Se identificó una realidad educativa en el nivel superior y al mismo tiempo las herramientas metodológicas para lograr un cambio a través de las acciones implementadas, lo cual es trascendental para reflexionar en cada uno de los acontecimientos durante el desarrollo pues de acuerdo a la Real Academia Española (2019) la palabra reflexión proviene del lat tardío reflexio, -ōnis 'acción de volver atrás' y del que derivan varios significados entre ellos el verbo reflexionar, que consiste en analizar

algo con detenimiento; por ello es imprescindible destacar que en este trabajo se reflexionó con esmero a partir de los hallazgos encontrados para llegar a conclusiones concretas.

Desde el modelo de la investigación-acción fue significativo realizar el diseño de acciones con el objetivo de implementarlas y lograr las estrategias que desde el principio se plantearon en el objetivo general del proyecto, por lo cual fue factible realizar un plan de intervención donde los principales beneficiados fueron los estudiantes, la jefatura de Titulación, así como la misma institución. Desde un inicio se mantuvo claro lo que se pretendía lograr en este trabajo, por lo tanto, no fue necesario realizar ajustes al plan de intervención y fue resuelto establecer dos ciclos de intervención para esta misma.

Con base al problema inicial que se plasmó en la investigación no se solucionó, sino que se generaron acciones de cambio para mejorar las condiciones para que mayor número de alumnos se titule, tener información veraz, aprovechar los recursos de la institución y por ende una mejor gestión educativa que impacte de forma positiva en la competitividad académica de la división académica como en el programa educativo en particular.

Por lo tanto, el propósito general de la intervención se logró de acuerdo al diseño establecido de la investigación-acción; sin embargo, hay más por hacer y lograr; respecto a los objetivos de las acciones estos se lograron ya que se realizaron en el primer ciclo tres acciones de cambio y en el segundo una acción más,

lo cual fue pertinente para generar transformaciones en el problema inicial; además se le proporcionó respuesta a la pregunta de investigación pues se implementaron acciones a partir de la situación que origina el conflicto dando como manifestación dos ciclos de intervenciones: en el primer periodo tres acciones de cambio que dio lugar a la elaboración de un (a) folleto de difusión de las modalidades de titulación, (b) un tríptico con los requisitos de titulación y (c) un folleto con el diagrama de flujo del trámite de titulación basados en la divulgación de las modalidades de titulación, y en el segundo ciclo la elaboración de un video informativo de las mismas formas de titularse para facilitar y optimizar los trámites en cuestión.

## Referencias

- Berrocal de Luna, E., & Expósito López, J. (2011). Unidad 3. El proceso de Investigación Educativa II: investigación-acción.
- Contreras-Espinosa, R., Eguia-Gómez, J. y Solano A. L. (2016). Investigación-acción como metodología para el diseño de un serious game. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 71-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859005.pdf>
- Izquierdo, J. M. (2019). Impulso a la titulación en el programa de enfermería en una institución de educación superior pública. (Trabajo recepcional de maestría bajo modalidad estudio de caso no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Mora-Vargas, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. Revista Educación, 29 (2), 67-97.
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez-Betanzos A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 117-127.
- Sagastizabal y Perlo (2002). La investigación-acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. 2ª ed.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Glosario de Educación Superior. Recuperado de [http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material\\_apoyo/Glosario%20911.pdf](http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20EL%20MODELO%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA%20ESTRATEGICA.pdf>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2018). Informe de Actividades 2017-2018. Villahermosa, México: DAMC-UJAT.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2017). Plan de Desarrollo Divisional 2017-2021. Villahermosa, México: UJAT.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2015). Reglamento para la Comunicación y la Imagen Universitaria. Villahermosa, México: UJAT.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2016). Guía para la elaboración de indicadores institucionales. Villahermosa, México: UJAT. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/2017/planeacion/Guia\\_Indicadores\\_UJAT\\_2017\\_final.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2017/planeacion/Guia_Indicadores_UJAT_2017_final.pdf)
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2018). Sistema de Indicadores. México: UJAT. Recuperado de <http://www.indicadores.ujat.mx/Login?ReturnUrl=%2f>
- Vargas Ch., M. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) herramientas viabilizadoras para el acceso y difusión de información científica. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 1(1), 35-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70910105>

# Capítulo VI

**Convivencia intercultural:  
una experiencia entre  
adolescentes migrantes**

*Helen Alan Heredía Covian*

*Angélica María Fabila Echaury*

*Rosaura Castillo Guzmán*

## Introducción

El presente estudio nace a partir de un escenario social que México y, en especial Tabasco, viven en la actualidad, y es la presencia de un fenómeno tan complejo como real: la migración de niños, niñas y adolescentes no acompañados. Este fenómeno ha sido atendido por el Estado desde la consolidación de políticas públicas que han permitido la construcción de centros de asistencia social y albergues destinados a proteger a la niñez y adolescencia migrante brindándoles una atención que busca ser integral e inclusiva. Ejemplo de ello es el Albergue Colibrí en Tabasco, México, una institución en donde convergen adolescentes originarios de Guatemala, El Salvador y Honduras, residiendo allí en el lapso de tiempo en el que se soluciona su situación migratoria en el país.

Mientras tanto, los adolescentes migrantes habitan en un albergue que les brinda atención médica, educativa y psicológica procurando su pleno desarrollo y bienestar tanto personal como social. Sin embargo, en este contexto de interacción grupal, de manera natural tienden a desarrollarse conflictos que pueden desestabilizar la sana convivencia entre los adolescentes migrantes al interior del albergue. Justamente esta situación de constante conflicto fue uno de los aspectos que en un primer momento dentro de lo que autores como Fernández (2011) denominan un “diagnóstico perceptivo” determinó el proceso investigativo.

Ante esta situación se decidió realizar un diagnóstico socioeducativo que permitiera identificar las

necesidades de intervención en el Albergue Colibrí. El estudio se realizó bajo la perspectiva del enfoque de investigación cualitativa, específicamente con el método de la investigación-acción que desde sus bondades metodológicas permitió no sólo plantear la problemática desde sus aspectos más específicos, sino también a partir de los resultados obtenidos diseñar una propuesta de intervención pertinente.

El diagnóstico en el Albergue Colibrí abrió las puertas a una serie de hallazgos y nuevas perspectivas que dimensionaron en su justa medida las problemáticas y necesidades socioeducativas presentes al interior del albergue, específicamente en los ámbitos de interacción y convivencia entre los propios chicos. Desde el punto de vista metodológico dio soporte y permitió tener un referente que, a modo de comprensión de la realidad, determinó los síntomas y agentes involucrados en una necesidad de intervención.

El diagnóstico permitió como menciona Pérez (2010) “reconstruir la realidad con nueva información, descubriendo de la manera más completa posible su trama de significados” (p. 61) y con base en ello tomar las decisiones más adecuadas para la propuesta de intervención.

La pertinencia del proyecto radicó en la posibilidad de transformar una realidad sociocultural desde la intervención docente atendiendo una necesidad imperante en nuestro contexto y que sin lugar a dudas representa un espacio en donde desde la práctica educativa se pueden generar propuestas orientadas a la mejora de nuestro entorno.

A continuación, se detallan los apartados del proyecto descritos en el presente capítulo.

**Planteamiento del problema.** Presenta una descripción del fenómeno de estudio y el contexto en el que se desarrolla, permitiendo mirar en su manera particular a la problemática de interés y los sujetos involucrados.

**Metodología para el diagnóstico.** Se describe el diagnóstico socioeducativo utilizado en el proyecto contemplando el enfoque de investigación, el método, la población, muestra, técnica e instrumentos para la recolección de los datos. Se finaliza este apartado con el análisis del discurso aplicado a los resultados obtenidos, lo que permitió obtener una serie de hallazgos de gran valor.

**Resultados y reflexiones.** Se presentan una serie de reflexiones finales que buscan describir los alcances del diagnóstico y aquellas áreas de intervención en las que de manera objetiva permitió dar luz y guiar el camino a seguir tanto en el diseño como puesta en marcha del programa de intervención.

**Planteamiento del problema**

A finales de 2016 se inaugura en Tabasco el Albergue Colibrí para niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados solicitantes de asilo, bajo las directrices del DIF y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) siendo este el primero en su categoría ya que es un albergue de puertas abiertas y cuya finalidad es proteger los derechos

de los niños y adolescentes migrantes, además de brindar atención médica, psicológica y educativa que garanticen un desarrollo pleno e integral de los migrantes en el lapso de tiempo que dura su estadía en el país y se regula su situación migratoria

Durante su estancia en el albergue los chicos reciben una atención integral centrada en una perspectiva de protección y desarrollo, basado en el “Modelo de atención de adolescentes migrantes no acompañados” (DIF, 2016). En la coyuntura que sustenta el Modelo de atención del Albergue Colibrí se encuentra “un enfoque de derechos, de igualdad, de no discriminación, de autonomía progresiva, de diferenciación y de multiculturalidad”.

A casi tres años de su inauguración, durante el 2018 y 2019 el Albergue Colibrí ha atendido a 15 adolescentes migrantes de entre 11 y 17 años de edad provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador. Las características de esta población en particular son de especial consideración ya que se trata de adolescentes que en su mayoría huyeron de su país de origen por la persecución de pandillas criminales, quienes buscan reclutarlos por medio de la intimidación y la violencia y también han sufrido de maltrato tanto físico como emocional en el seno de la familia y, en algunos casos, de abuso sexual.

Bajo esta serie de características se conformó un grupo de adolescentes que pertenecen a diferentes culturas y regiones de Centroamérica y que se encuentran cohabitando en un medio distinto al suyo, en donde en ocasiones se presentaban escenarios

en los que les costaba trabajo convivir. Se reportaban casos de constante conflicto materializado en burlas e insultos discriminatorios que buscaban denostar al otro con expresiones peyorativas como “indio de mierda o basura”. Esta situación fue provocando poco a poco un ambiente hostil de convivencia en el cual los chicos fueron interrelacionándose y formando patrones de conflicto continuos.

Teniendo como base este escenario se pudo problematizar una situación, yes que algunos elementos centrales del enfoque de atención del albergue como lo son la “no discriminación y la multiculturalidad” se enfrentaban a vacíos que imperaban en la práctica más allá de la implementación de actividades y estrategias por parte de los promotores educativos, psicólogos y demás personal involucrado. Por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollar en los adolescentes del Albergue Colibrí un enfoque de convivencia que permitiera una mejora en sus relaciones interpersonales y por ende la prevención de conflictos?

Esta pregunta a su vez trazó un camino investigativo bastante complejo: explorar la magnitud de las necesidades y problemáticas presentes en el contexto de interacción y convivencia de los adolescentes migrantes del albergue, para así determinar las causas y manifestaciones de los constantes conflictos con connotaciones discriminatorias ya que si bien se percibía una necesidad latente no existía un sustento científico que objetivamente permitiera determinar los procesos implicados en el desarrollo de los fenómenos conflictivos y las consecuencias

que estas problemáticas ocasionaban. Para dar certeza a esta situación se llevó a cabo un diagnóstico socioeducativo.

### Metodología para el diagnóstico

En la intervención educativa se parte siempre de una necesidad o problemática identificada con antelación, esta identificación es realizada con el soporte de un diagnóstico. El diagnóstico es un término que ha sido definido por diversos autores, Marí (2001) lo considera:

Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos o entidades. Considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201).

La finalidad del diagnóstico es acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y explicarla, y mostrar a través de un proceso estrictamente metodológico aquellos problemas o necesidades que se presentan. Pero esta identificación no parte de la nada, siempre hay “un saber previo” (Fernández et al, 2011) que tiene su origen en el discurso colectivo de las personas y los grupos a través de la percepción, de las experiencias, de la forma en cómo se construyen las relaciones y se posan las miradas. Este primer acercamiento se puede denominar diagnóstico perceptivo, que a pesar de no tener como sustento un método científico, permite al investigador sentar

las bases de lo que será su diagnóstico real, este basado en un método, técnicas e instrumentos de carácter objetivo.

El diagnóstico realizado en el Albergue Colibrí justamente parte de un saber previo acerca de las características tanto de la institución como de la población a la cual atiende, además de las necesidades y problemáticas que se presentan dentro de los procesos de convivencia entre los chicos basado en la experiencia previa dentro del albergue y las voces recogidas de manera informal durante ese tiempo. Pero este saber carecía de un sustento metodológico que diera objetividad y certeza a lo identificado; por lo cual, la realización de un diagnóstico no sólo era un proceso investigativo necesario sino también apremiante.

Dada las características del escenario en donde se llevó a cabo el proceso de intervención el diagnóstico adquirió una dimensión socioeducativa. El diagnóstico socioeducativo tiene como propósito “reconocer sobre el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática” (Arteaga, citado por Pérez Aguilar, 2010, p. 136). Además, contempla diversos elementos adyacentes a los sujetos de estudio que le determinan y condicionan en sus interacciones y comportamientos como es la realidad social, el lenguaje, los símbolos y significados, incluso y con suma importancia, todo el entramado de esquemas y estructuras culturales que le dan sentido a la esencia de los sujetos y su forma de pensar, sentir y actuar en la realidad.

Bajo estas premisas el propósito u objetivo general del diagnóstico socioeducativo realizado en el Albergue Colibrí fue explorar la magnitud de las necesidades y problemáticas presentes en el contexto de interacción y convivencia de los adolescentes migrantes. Para ello se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- conocer las formas en cómo se relacionan los adolescentes migrantes dentro del albergue para identificar el estado de convivencia e interacción en el que se encuentran inmersos
- identificar los actos discriminatorios presentes al interior del Albergue Colibrí para determinar las motivaciones que los producen, los sujetos involucrados y las consecuencias en la convivencia y desarrollo cotidiano de los chicos
- determinar el camino de intervención más pertinente para atender las necesidades identificadas.

Población de estudio

Para la realización del diagnóstico se contempló una población de 8 adolescentes migrantes, mismos que habitaban dentro del albergue en ese momento a finales de 2018.

Muestra

El tipo de muestreo fue por conveniencia, que suele ser comprendido como aquel que contempla la selección de informantes según la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Monje, 2011).

Desde un principio se pensó en los criterios que serían convenientes en los informantes para dar representatividad a la población en el diagnóstico. Entre los criterios se contempló que fueran los chicos y chicas que pasaran más tiempo al interior del albergue, convenientemente de orígenes heterogéneos, es decir, de diferentes nacionalidades y que fuesen los adolescentes que se encontraran en la fase uno o dos de su estadía; esto permitiría tener acceso a ellos por un tiempo más prolongado ya que en la fase tres los chicos tenían acceso a un número amplio de actividades fuera del propio albergue. El tamaño de la muestra fue determinado por los criterios antes mencionados y de alguna manera es pertinente mencionar que se vio influenciado también por las condiciones institucionales que el albergue delimitó pues desde un comienzo se establecieron horarios para el trabajo de campo que propiciaran no intervenir de manera directa con las actividades del albergue. Por lo tanto, se acordó que las visitas de investigación se efectuaran por las mañanas, horario en el que se encontraban generalmente los cuatro adolescentes que más tiempo pasan en el albergue y que, por conveniencia, se seleccionaron como muestra.

En seguida se presentan algunos datos de los informantes del diagnóstico.

**Tabla 1**

**Muestra para el diagnóstico.**

Sexo	Edad	Nacionalidad
M	14	Honduras
H	15	Guatemala
M	16	El Salvador
H	17	Guatemala

**Nota. Adaptado de Heredia (2019, p. 51).**

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La recolección de la información es sin duda uno de los elementos más importantes en el diagnóstico, conlleva al mismo tiempo un proceso metodológico de reflexión y selección, también el diseño y aplicación de los instrumentos en la realidad estudiada.

Una de las técnicas seleccionadas fue la observación participante (Monje, 2011). Esta técnica fue esencial en la recogida de datos ya que permitió describir de primera mano los acontecimientos, las dinámicas de interacción, los comportamientos individuales y en grupo, e identificar la presencia de conflictos en el seno de la convivencia entre los chicos. El instrumento utilizado para el registro de la información fue el diario de campo.

En segunda instancia se decidió utilizar la entrevista semiestructurada. El guion de la entrevista se construyó atendiendo las posibilidades que la técnica inicia, como la intencionalidad de que las preguntas sean concebidas bajo tópicos ordenados en categorías de investigación preconcebidas y permitiendo a la vez que estas fuesen adaptándose en el desarrollo de la entrevista a medida que el informante se expresaba libremente atendiendo los temas de interés.

En ese sentido la entrevista se estructuró a partir de seis categorías de investigación. Cada categoría comprendida por una serie de preguntas cuya finalidad se adhiere directamente y posibilitan su posterior análisis de una forma más organizada. En seguida se presentan las categorías de investigación incluidas en el diseño de la entrevista como tópicos de conversación.

Relación interpersonal entre los adolescentes migrantes.

Percepción del otro.

Formas de discriminación.

Motivos de discriminación.

Consecuencias del conflicto en la convivencia.

Actividades educativas.

Resultados del diagnóstico

A partir de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y el registro de las observaciones realizadas a los

sujetos de estudio, se logró integrar una matriz de análisis que permitió organizar la información obtenida en seis categorías y 13 subcategorías que fueron construidas a partir de los resultados. Las 13 subcategorías surgieron a partir de la información obtenida en las entrevistas y como un medio a través del cual se lograron reducir los datos para tener una mayor sistematización de los resultados y un espectro más específico de análisis.

Tabla 2

## Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías de análisis	Subcategorías
1. Relación interpersonal	1.1 Relación entre paisanos 1.2 Relación con personas de otra nacionalidad
2. Percepción del otro	2.1 Percepción sociocultural 2.2 Percepción de similitudes culturales 2.3 Percepción de diferencias culturales
3. Formas de discriminación	3.1 Violencia física y verbal 3.2 Rechazo
4. Motivos de discriminación	4.1 Origen étnico y nacionalidad
5. Consecuencias en la convivencia	5.1 Indiferencia 5.2 Distanciamiento 5.3 Baja autoestima
6. Actividades educativas	6.1 Percepción general sobre las actividades 6.2 Tipo de actividades que resultan más atractivas

Nota. Adaptado de Heredia (2019, p. 53).

1. Relación interpersonal. Esta primera categoría tenía como propósito conocer el estado de interacción y convivencia que guardan los adolescentes migrantes al interior del albergue, haciendo énfasis en las relaciones entre paisanos y entre chicos de distintas nacionalidades con la finalidad de identificar diferencias o no entre estas. Se encontró que, en el

discurso, los chicos asumían al principio una relación amena, sin conflictos o problemas profundos, más allá de pequeñas discusiones esporádicas por cuestiones de intereses no compartidos. Este discurso fue adquiriendo dimensiones más amplias conforme se avanzaba en las entrevistas y se registraban por medio de la observación participante ciertos rasgos sobre sus relaciones interpersonales, como la presencia constante de conflictos y alteraciones en la sana convivencia de los chicos.

2. Percepción del otro. Esta categoría de análisis permitió comprender la percepción del adolescente migrante sobre el otro, su compañero. Existe una percepción generalizada entre los chicos de un otro distante, no geográficamente por su país de origen, sino de carácter cultural. Aspectos como la gastronomía, el lenguaje, la manera de expresarse e incluso la forma de ser, son características que asimilan como diferentes y que no sólo no comparten, sino que en algunos casos desaprueban. “Los de Honduras son como que no sé, no piensan, a veces no piensan para hablar y muchas veces son así como que muy sueltos, como que les vale todo y siento que por una parte no es bueno” [AMS3-Entrevista] (Heredia, 2019, p. 55).

Una característica muy marcada en cuanto a las impresiones culturales del otro, fueron las respuestas obtenidas sobre los hondureños. Hay una percepción sobre ellos negativa o desfavorable, se les considera “vulgares, groseros, atrancados, bullistas, locos”. Estas características los hacen no sólo diferentes, sino que, en ocasiones, son motivo de alguno de los

conflictos que se suscitan. Como ejemplo algunos fragmentos de las entrevistas:

“Están como locos a veces los catrachos sabe, pero es que así son” [AMG1-Entrevista]. (Heredia, 2019, p. 56).

“Los catrachos son atrancados, como le decía, cuando yo vine para acá y empezamos a llevarnos y así como que sí chocamos entre nosotros pues porque no sé, por su forma de ser” [AMG2-Entrevista]. (Heredia, 2019, p. 57).

“Las veo, así como muy bullistas, se les salen groserías más de los normal [...] Igual lo chamacos son así como que muy groseros y como que vulgares en ocasiones” [AMS-Entrevista]. (Heredia, 2019,).

3. Formas de discriminación. Esta categoría de análisis tuvo como finalidad identificar y describir las representaciones a través de las cuales se materializaban los actos discriminatorios. Los actos discriminatorios son parte de los conflictos de convivencia e interacción entre los adolescentes migrantes al interior del albergue. A partir de los datos recolectados se construyeron dos subcategorías de análisis que comprendieron al dos de las expresiones en las que se materializaban los actos discriminatorios: violencia y rechazo.

Respecto a la violencia el discurso de los chicos manifestaba que los conflictos al interior del albergue recurrentemente eran causados por insultos y

agresiones verbales con tintes discriminatorios. Otra materialización de la discriminación era el rechazo. Al respecto, en la convivencia diaria de los chicos este se manifestaba a través de la negativa para trabajar en las actividades con ciertos compañeros o en la exclusión deliberada de cierto grupo de chicos para con un compañero. Estas situaciones suelen tener consecuencias importantes en la forma en cómo se van estructurando las relaciones interpersonales y el clima de interacción. Una de las chicas del albergue mencionó lo siguiente: “Cuando nos ponían a trabajar en equipo preferíamos no participar en la actividad por no estar al lado de esa persona [...] así como no querer trabajar juntos digamos” [AMS-Entrevista]. (Heredia, 2019, p. 58).

4. Motivos de discriminación. Los actos discriminatorios siempre son motivados o encuentran un sustento que los impulsa para desencadenarse. Estos motivos obedecen a dimensiones como “la clase social y la raza, el género, el origen étnico, la nacionalidad, la afiliación religiosa o la ideología política” (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, 2008, p. 15). Esta categoría de análisis tuvo como propósito determinar justamente esos motivos y causas por los cuales se presentaban actos discriminatorios en las relaciones entre los adolescentes migrantes al interior del albergue. Se pudieron identificar una serie de expresiones y agravios que permitieron vislumbrar connotaciones discriminatorias que tienen que ver tácitamente con el origen étnico y la nacionalidad de los adolescentes migrantes. Algo puntual que mencionar, es que los adolescentes migrantes que habían sido víctimas de insultos o

expresiones peyorativas sobre su origen étnico no eran conscientes de la connotación discriminatoria, incluso, normalizaban este tipo de interacciones cargadas de discursos en donde imperaba el menosprecio, ya que el conflicto, las discusiones y los insultos parecían ser una forma de interacción constante, como menciona unos de los chicos:

“Le dicen a uno que de dónde venimos pues no sirve y esas cosas [...] pues a lo mejor y sí es por eso porque de lo que le decía pues que me dicen indio o esas cosas pues. Pero igual eh, y tenemos bronca así entre todos pues” (AMG2-Entrevista). (Heredia, 2019, p. 60).

5. Consecuencias en la convivencia. Esta categoría de análisis tuvo como prioridad identificar las diversas formas en cómo la presencia de actos discriminatorios y de conflictos constantes incidían en la convivencia de los adolescentes migrantes al interior del albergue. A través de la recolección de datos se pudo identificar que al menos en tres dimensiones se tenían consecuencias en la convivencia: indiferencia, distanciamiento y baja autoestima.

En el caso de una de las chicas provenientes de Honduras, menciona que: “Pues a mí no me afectan, a mí me da igual, la verdad es que a mí sí me hablan y se llevan bien, yo bien con todos igual, pero si no pues no le paro bola, porque yo de todas formas me llevo bien con todos” [AMH-Entrevista]. (Heredia, 2019, p. 61).

En este ejemplo es notoria la existencia de una indiferencia en relación a los conflictos y problemas que se suscitan en la convivencia diaria entre los compañeros y ella misma. Esta situación puede ser interpretada de dos maneras: la primera, haciendo referencia a una barrera emocional autoimpuesta que le impide manifestar una aflicción por los conflictos entre sus compañeros y ella, a modo de protección. La segunda, el distanciamiento afectivo con sus compañeros, lo que provoca el poco o nulo interés en sus conflictos y por tal, que no se vea afectada en lo absoluto. Ambas situaciones dejan entrever el quid de la cuestión: la indiferencia, dimensión que a su vez puede ser la punta de lanza para situaciones como el distanciamiento y la falta de comunicación para crear lazos o mejorar sus relaciones interpersonales.

En ese mismo sentido, el “distanciamiento” entre los adolescentes migrantes es una de las consecuencias en la convivencia que más se presentan. Se percibe que los conflictos en general provocan una falta de interés para querer relacionarse. Además, las pequeñas agrupaciones gregarias dentro del albergue, como los hondureños por su parte, tienden a aislar directa e indirectamente a algunos miembros del grupo.

En lo que respecta a la autoestima, en algunos tópicos de la entrevista que hacían referencia al sentir de los chicos después de una discusión con rasgos discriminatorios, uno de los adolescentes guatemaltecos indica: “Pues fregado y así pensativo y cómo me trata digo yo sí, lo hacen sentir mal a uno, bueno a mí sí me hacen sentir mal cuando me dicen

así. La verdad que sí afectan, digo no es bueno pues estar, así como peleando o discutiendo siempre. Hace pues que no nos llevemos bien” [AMG-Entrevista]. (Heredia, 2019, p. 62).

Los actos discriminatorios materializados en expresiones peyorativas hacia el origen de la persona claramente afectan emocionalmente a los chicos dentro del albergue. Expresiones como ‘indio’ o ‘basura’ representan en esencia un rechazo hacia el origen y la imagen del otro. Este rechazo o trato ofensivo suele representar en la víctima un marcado estado de afectación, como lo demuestra el testimonio arriba mostrado, por ello se habla de la autoestima, aunque específicamente se pudiese hacer referencia también a uno de los componentes que integran la autoestima: el auto concepto, ya que las expresiones antes citadas y el sentir de los chicos al ser blanco de ellas pareciera que se puede vincular de manera directa con la imagen y la percepción de uno mismo.

6. Actividades educativas. Esta categoría de investigación y análisis tuvo como finalidad conocer la percepción de los adolescentes migrantes sobre las actividades educativas y los talleres que reciben al interior del albergue, así como dar luz a las posibles características a contemplar en las actividades que conforman el modelo de intervención. La percepción de los chicos sobre las actividades educativas tiende a ser dividida, ya que unos mencionan a favor que les ha servido como una ayuda en su regularización académica para presentar el examen de grado de primaria y secundaria y así obtener su certificado de estudios. También como un apoyo para algunos de

ellos que ya se encuentran inscritos en cierta escuela del estado. A la vez, hay otros que manifiestan no estar acostumbrados a las dinámicas de clase o simplemente un desinterés por ellas.

En términos generales, las actividades educativas son bien recibidas, aunque se manifiesta la necesidad de hacerlas más dinámicas, atractivas, con más interacción entre compañeros, incluso promover más el diálogo y el trabajo colaborativo, ya que al ser actividades exclusivamente individuales tienden a aburrirse. Los datos obtenidos permitieron vislumbrar que las actividades educativas tampoco han propiciado el diálogo y la interacción constante entre los adolescentes migrantes, aspecto que dado los conflictos y problemas constantes debiesen contemplar características como el trabajo colectivo y la comunicación como punto fuerte en las dinámicas grupales.

De manera general y a partir del análisis de los resultados, se encontraron una serie de hallazgos obtenidos con las categorías y subcategorías de análisis identificando las siguientes problemáticas (Heredia, 2019):

1. Los adolescentes migrantes se perciben culturalmente distantes entre sí. Las diferencias culturales las perciben como aspectos que no los conectan o que producen conflictos y, por ende, los distancia.
2. Hay una percepción negativa sobre los hondureños como grupo étnico, incluso se percibe como uno de los elementos que propician el conflicto.

3. Existe un desconocimiento cultural del otro, marcado por una falta de comunicación y diálogo en torno a ese aspecto.

4. Presencia de actos discriminatorios manifestados en forma de violencia física, verbal y rechazo.

5. Los actos discriminatorios son motivados y/o causados por aspectos como la nacionalidad y el origen étnico, recurrentemente hacia los chicos que provienen de Guatemala.

6. El conflicto entre los chicos manifestado a través de discusiones y peleas no exclusivamente tiene que ver con aspectos discriminatorios, sino también con sus distintas personalidades, falta de objetivos en común e intereses no compartidos.

7. La presencia de actos discriminatorios al interior del albergue entre los chicos afecta la convivencia y relaciones interpersonales teniendo como consecuencias el distanciamiento y la baja autoestima.

#### Propuesta de intervención

La propuesta de intervención del proyecto tuvo como sustento teórico el enfoque intercultural como una perspectiva transformadora que desde sus bondades pretende producir cambios en las estructuras que generan conflictos y barreras culturales que imposibilitan el desarrollo armonioso del mundo en el que vivimos. Es por este motivo que el enfoque intercultural llevado a la práctica como

forma de vivir, convivir e incluso concebir el mundo, adquirió la importancia que se buscaba para abordar las necesidades detectadas en el diagnóstico socioeducativo realizado en el Albergue Colibrí a los adolescentes migrantes.

Los propósitos que persigue el enfoque intercultural en todo espacio educativo y social y, desde luego, en este proyecto de intervención que involucró procesos migratorios y encuentros culturales, son como argumenta Alavez (2014):

Fomentar la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de compartir objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás. (p. 41).

Como resultado del diagnóstico realizado en el Albergue Colibrí se tomaron una serie de decisiones con la finalidad de mejorar los procesos de convivencia entre los adolescentes migrantes al interior de la institución y, de esta manera, prevenir la presencia de actos discriminatorios que tienden a desestabilizar las relaciones interpersonales y estabilidad emocional de los sujetos involucrados. Bajo esta premisa se diseñó una propuesta de intervención que se denomina “Programa de Intervención para la Convivencia Intercultural de Adolescentes Migrantes”, que contempló diversas fases de desarrollo encaminadas a atender de manera integral las necesidades identificadas.

Para tales fines, se buscó integrar las necesidades de atención en dimensiones de intervención que contemplaron cada uno de los elementos necesarios para el alcance del objetivo general del programa. A continuación, se detalla la manera en cómo se integraron las problemáticas encontradas y las dimensiones de intervención.

Tabla 3

Dimensiones de intervención que atienden los ejes problemáticos.

Ejes de atención	Dimensión de intervención
1. Los adolescentes migrantes se perciben culturalmente distantes entre sí. Las diferencias culturales las perciben como aspectos que no los conectan o que producen conflictos y, por ende, los distancia. 2. La presencia de actos discriminatorios al interior del albergue entre los chicos afecta la convivencia y relaciones interpersonales, teniendo como consecuencias el distanciamiento y un bajo autoconcepto.	Autoconcepto e identidad cultural
3. Hay una percepción negativa sobre los hondureños como grupo étnico, incluso se percibe como uno de los elementos que propician el conflicto. 4. Existe un desconocimiento cultural del otro, marcado por una falta de comunicación y diálogo en torno a ese aspecto. 5. Los actos discriminatorios son motivados y/o causados por aspectos como la nacionalidad y el origen étnico, recurrentemente hacia los chicos que provienen de Guatemala.	Encuentro cultural
6. Presencia de actos discriminatorios manifestados en forma de violencia física, verbal y rechazo. 7. El conflicto entre los chicos manifestado a través de discusiones y peleas no exclusivamente tiene que ver con aspectos discriminatorios, sino también con sus distintas personalidades, falta de objetivos en común e intereses no compartidos.	Prevención y mediación de conflictos

Nota. Adaptado de Heredia (2019, p. 72).

Cada una de las dimensiones de atención englobó no sólo las problemáticas que se describen particularmente, sino que en su conjunto y de manera secuencial contemplaron un tipo de atención integral.

Autoconcepto e identidad cultural. La finalidad de esta dimensión de intervención fue fortalecer

el autoconcepto y la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue, ya que estos dos elementos estaban siendo afectados por los constantes conflictos en los que se encontraban inmersos los adolescentes migrantes.

**Encuentro cultural.** El objetivo de esta dimensión fue generar un ambiente de convivencia sano mediado por el diálogo y el intercambio cultural entre los chicos del albergue. A través de una serie de actividades destinadas a la interacción y el aprendizaje cultural buscar unir los lazos culturales entre los chicos, reconociendo el valor de cada uno de los integrantes del grupo, sus intereses compartidos e incluso objetivos en común.

**Prevención y mediación de conflictos.** Tuvo como finalidad que los chicos del albergue tuvieran a su alcance los medios y estrategias para poder prevenir y resolver conflictos de cualquier índole desde su propia gestión y regulación. Para ello, el diálogo y la negociación se presentaron como los dos elementos que guían. Esta dimensión de intervención tuvo como elemento central el desarrollo de habilidades de mediación y negociación en los adolescentes migrantes.

#### Resultados y reflexiones finales

El diagnóstico socioeducativo realizado en el Albergue Colibrí fue un proceso complejo que implicó aprendizajes y experiencias valiosas tanto profesional como personal. El trabajo de campo en la investigación cualitativa implica un compromiso y un esfuerzo particulares. El acceso al campo, la

interacción con personas y sus representaciones culturales y simbólicas no son elementos que deban tomarse a la ligera, al contrario, la delicadeza de cada uno de los componentes de la investigación exigen trazar un camino de rigurosidad y disciplina en todo el procedimiento, no sólo en el diseño de los instrumentos de investigación, sino también en la recogida de los datos y el posterior análisis en cuya mirada se determinará la calidad de las descripciones, explicaciones o interpretaciones realizadas, es por eso que el cobijo teórico y la disciplina metodológica son ineludiblemente necesarias para brindar esa objetividad en los procesos de investigación cualitativa que muchas veces puede ser cuestionada.

Justamente esa rigurosidad metodológica fue requerida en este diagnóstico a través principalmente de la construcción de instrumentos claros, pertinentes y sistemáticos, en donde el regreso al lápiz y las múltiples adecuaciones fueron una constante que permitió la mejora de los mismos y la calidad de la información recolectada. Tener muy claro lo que se busca y delimitar esa búsqueda a través de construcciones categoriales de investigación fue quizá el mayor logro metodológico en el proceso investigativo, que únicamente obedece a un profundo respeto por el campo y una disciplina necesaria para la consecución de los objetivos.

En el terreno de los logros, aspecto complejo de analizar, sin lugar a dudas es pertinente señalar que el diagnóstico socioeducativo se convirtió no solo en una herramienta metodológica de investigación, sino también en un eje de transformación que permitió

describir y comprender una problemática con diversos matices que indujo al diseño de un programa de intervención que buscó responder de manera particular a las necesidades y ejes problemáticos identificados. Sin el diagnóstico, el programa de intervención no hubiese sido posible en ningún nivel de construcción, por ello, la importancia real y la pertinencia de la intervención dependen en gran medida del proceso investigativo previo y la claridad de los resultados obtenidos.

## Referencias

- ACNUR. (2017). Informe mundial sobre desplazamiento interno 2017. IDMC. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2017/11172.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2017/11172>
- Alavez, A. (2014). Interculturalidad. Concepto, alcance y derecho. Cámara de diputados del Congreso de la Unión. México. Recuperado de <http://www.rm.coe.interculturalidad.source.com/documentos/2014.pdf>
- Caballeros, A. (2011). Migración con rostro de niños, niñas y adolescentes. *Encuentro*, 44(90), 84-93. Recuperado de <https://doi.org/10.5377/encuentro.v44i90>.
- Casillas, R. (2011). Usos identitarios y culturales en la transmigración por México. *Migración y Desarrollo*, 9(17), 145-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/660/66021703007.pdf>
- CEAR. (2016). Informe sobre discriminación de personas migrantes y refugiadas en España. Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Secretaría General de Inmigración y Emigración. España. Recuperado de <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-discriminaci%C3%B3n.pdf>
- CONAPO. (2016). Encuesta sobre Migración en la Frontera Sur de México. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Publicaciones>
- Fernández et al. (2012). Propuesta metodológica para el trabajo contra la discriminación en el ámbito local. Federación Española de Municipios y Provincias. España. Recuperado de <https://www.eapn.es/publicaciones/279/propuesta-metodologica-para-el-trabajo-contra-la-discriminacion-en-el-ambito-local>
- González, A. (2009). Frontera Sur y niños migrantes no acompañados en México: un análisis bajo la perspectiva de los derechos humanos (2006-2008). Tesis de Maestría. Recuperado de <http://www.conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/320>
- Heredia, C. H. A. (2019). Proyecto de intervención para la convivencia intercultural de adolescentes migrantes en un albergue. (Trabajo recepcional de maestría bajo modalidad estudio de caso no publicado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Instituto Nacional de Migración. (2018). Estadística de control y verificación migratoria. México. Recuperado de <http://www.gob.mx/inm/dataset/instituto-nacional-de-migracion>
- Marí, R. (2001). Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica. España. Editorial Ariel. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books/about/Diagn%C3%B3stico\\_pedag%C3%B3gico.html?id=VTc5CXg3MngC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books/about/Diagn%C3%B3stico_pedag%C3%B3gico.html?id=VTc5CXg3MngC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Recuperado de <http://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=23967>
- Pérez, N. (2010). El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social. UDG Virtual. Recuperado de [http://www.upn291.edu.mx/revista\\_electronica/NadiaDiagnostico.pdf](http://www.upn291.edu.mx/revista_electronica/NadiaDiagnostico.pdf)
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/06/PND-introduccion.pdf>

# Capítulo VII

**Análisis cualitativo de la atención  
diferenciada en una escuela  
primaria multigrado en Tabasco**

*Lourdes Aurelia Macías Hernández*

*Mario de Jesús Cerino Madrigal*

*José Concepción Aquino Arias*

## Introducción

Diversos estudios describen que la educación básica, en el sistema educativo mexicano, enfrenta retos sobre la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes; pero estos se subrayan en las escuelas multigrado insertas principalmente en contextos rurales, indígenas y pobres, donde el maestro imparte clases a dos o más grados simultáneamente en condiciones sociales, económicas y educativas desiguales en comparación con la educación urbana regular. Estas circunstancias acentúan desafíos como la falta de maestros capacitados y la aplicación de programas, métodos y técnicas de enseñanza que no corresponden a las condiciones de los estudiantes, situaciones que, sin duda, están asociadas a bajos resultados de aprendizaje y a la ausencia de calidad en la educación básica que se ofrece a los niños. (Macías, 2019).

En las siguientes líneas se presentan los resultados de un estudio de caso de un trabajo recepcional aún no publicado del cual, es modalidad de titulación pero que, responde a un proceso de investigación que se llevó a efecto bajo el diseño metodológico de la investigación-acción fundamentado desde el paradigma cualitativo. (Macías, s.f.). Para ello, se revisaron documentos impresos y electrónicos que permitieron construir el marco conceptual del fenómeno multigrado, y se aplicaron entrevistas y cuestionarios a directivos y docentes de una escuela multigrado ubicada en un municipio de Tabasco con la finalidad de obtener información para realizar un diagnóstico situacional.

Con base en el método investigación-acción se desarrollaron dos ciclos de intervención, cada uno con sus respectivas acciones de cambio, con el propósito de implementar estrategias para que los profesores que imparten clases en las escuelas multigrados mejoren su planeación didáctica, así como la evaluación del aprendizaje como parte del proceso educativo de atención diferenciada. En virtud de lo anterior, el análisis de los contenidos asociados al caso de estudio se tradujo en una invitación para emprender desde una mirada holística nuevas ideas de mejora en los contextos formativos de los estudiantes de las escuelas multigrados.(Macías, 2019).

#### Desarrollo

La denominación “escuela multigrado” comprende una multiplicidad de situaciones socioeducativas, pero en términos generales se define como una escuela en donde un mismo profesor atiende a un grupo de niños de diferentes grados escolares.

Al respecto, Rodríguez (2004) señala que este tipo de escuela responde a la necesidad de atender las políticas públicas de equidad ampliando la cobertura hacia las regiones y las localidades con menor población, rurales, pobres y con poblaciones indígenas en el caso de América Latina. Están ubicadas preponderantemente en comunidades pequeñas de menos de mil habitantes, donde la matrícula de alumnos es baja, lo cual implica que por motivos principalmente administrativos oficialmente no se justifica la asignación de un docente por grado (Arteaga, 2009).

**Rodríguez (2004) y Vargas (2003) distinguen tres tipos de escuelas multigrado:**

- **escuelas unidocentes, unitarias o unigrados:** son aquellas en las cuales un docente atiende a todos los alumnos de los grados que se ofrecen en el centro escolar
- **escuelas bidocentes,** cuentan con dos docentes que atienden a los alumnos de los grados que se ofrecen
- **escuelas polidocentes o con secciones multigrado (tri, tetra o pentadocente):** cuentan con tres o hasta cinco docentes que no son suficientes para atender a los seis grados escolares de la educación primaria

Para las tres modalidades estos autores destacan que uno de los profesores ejerce las funciones de director.

En la escuela multigrado los alumnos de diferentes grados comparten un mismo espacio áulico y, por lo tanto, las relaciones entre ellos se espera que sean de trabajo compartido, respeto, cooperación y autonomía. Lo anterior demanda de los maestros un conjunto de conocimientos para interactuar con niños de diversos grados, edades, géneros, niveles de maduración y desarrollo, intereses, estilos de aprendizaje, entre otros.

El Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado [PRONAEME] (INEE, 2018) es una de las investigaciones nacionales más recientes

acerca de este tema, del que se desprenden valiosas aportaciones para contribuir a la mejora de los grupos y profesores de escuelas multigrado.

Los primeros hallazgos que se han detectado mediante este estudio son los siguientes (Macías, 2019):

- una proporción de escuelas multigrado, particularmente del subsistema de educación comunitaria del CONAFE, no cuenta con el título de propiedad del terreno en el que está asentada, por lo que no puede acceder a programas federales de infraestructura y equipamiento
- la mayoría de los alumnos no se encuentran comprometidos con su educación y las inasistencias son más frecuentes que en escuelas urbanas, ya que algunos de los alumnos tienen que trabajar o colaborar con la economía familiar. Por lo mismo, se ve afectado su rendimiento académico
- los padres de familia no se involucran del todo en los aprendizajes de sus hijos, ya que su nivel de escolaridad es mínimo o hasta nulo en algunos casos
- la supervisión no cuenta con lineamientos específicos para la asignación de personal a escuelas multigrado de manera objetiva que dispongan de las competencias que esta modalidad requiere
- persiste un inadecuado cumplimiento de la función de asesoría y acompañamiento académico en escuelas multigrado.

El fenómeno de interés descrito se observó en el municipio de Teapa, del estado de Tabasco, por lo que se consideró pertinente iniciar el análisis del caso y obtener información de primera mano en una escuela primaria de organización multigrado (Macías, 2019).

La escuela referida se fundó aproximadamente en el año de 1989 y desde entonces es parte del Sistema Educativo Nacional. Para realizar la investigación se integró un equipo de trabajo con amplia experiencia y capacidad en el área multigrado cuyos conocimientos y esfuerzos resultaron determinantes para alcanzar los objetivos planteados (Macías, 2019).

La autoridad educativa representada por el supervisor escolar de la zona fue una figura importante en el desarrollo del estudio; además de contribuir con su experiencia, propició las condiciones académicas y administrativas para que se realizaran las acciones de cambio que, en conjunto, se decidieron y llevaron a cabo. La directora de este centro escolar, en su calidad de investigadora, realizó las gestiones necesarias para que las actividades programadas se efectuaran. Por su parte, los docentes frente a grupo aportaron información relevante a la investigación, dado que, al encontrarse directamente inmersos en el ámbito de multigrado, conocen las características del nivel y las necesidades que esta modalidad representa. En la tabla 1 se muestra una síntesis de las características de quienes conformaron este equipo de trabajo.

Tabla 1

## Conformación del equipo de trabajo.

Integrante	Clave de identificación	Género	Formación	Experiencia	Aportes al equipo
Docente	D	Masculino	Licenciatura en Primaria	24 años de servicio docente	Trayectoria docente en la escuela multigrado  Formación en educación primaria
Supervisor	S	Masculino	Maestría en Educación	24 años de servicio en el ámbito de la educación primaria	Trayectoria en gestión pedagógica y administrativa en escuelas multigrado de la Zona Escolar  Formación en educación primaria
Directora y Docente con grupo	DC	Femenino	Licenciatura en Ciencias de la Educación  Estudios de Maestría en Gestión Educativa	Más de un año de servicio docente-administrativo	Trayectoria académico-administrativa en la escuela primaria multigrado  Formación de pregrado en ciencias que apoyan los procesos educativos

Nota: Adaptado de Macías (2018, p. 98).

## Metodología

Para la realización del diagnóstico fue indispensable evaluar la situación del fenómeno de interés a investigar e identificar las problemáticas que de este se derivan y, posteriormente, con mayor precisión intervenir en alguna o algunas de las problemáticas identificadas como posibles y viables de atender, mejorar o innovar. Esto llevó a definir el contexto del fenómeno y el problema inicial en sus ámbitos externo e interno.

Con base en las características que se detectan en esta investigación la metodología es de corte cualitativo e involucra la investigación-acción participativa, ya que “se basa en la recolección de información a través de la observación de conductas y procedimientos para posteriormente interpretar los significados. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural” (Sandoval, 2002).

El equipo de trabajo es fundamental en este tipo de investigación. Al respecto, Serrano (2004) considera que “El trabajo colegiado es una forma de trabajo grupal donde los individuos que participan dialogan y comparten conocimientos, experiencias y problemas en torno a temas y objetivos que tienen en común” (p. 6).

Una de las definiciones de trabajo en equipo que ayudó a comprender la participación del equipo de trabajo en la investigación, es el que Katzenbach (2008) define como el “número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas

con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida” (p.3).

Por ello, el equipo de trabajo decidió que era necesario realizar un diagnóstico que enunciara de manera clara y concisa los elementos que componen al fenómeno de interés y en un futuro inmediato transformarlo en un área de oportunidad y generar alternativas de solución gestionadas por supervisores, profesores, padres de familia o alumnos que comparten la modalidad de multigrado.

Un primer nivel, el diagnóstico Sagastizabal y Perlo (2002) se realizó con la recuperación de datos mediante el análisis de artefactos como la normatividad, datos estadísticos, modelo educativo, plan de estudios de primaria, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) y otros, con referencia a los contextos externo e interno (Sagastizabal y Perlo, 2002), lo que permitió identificar oportunidades y amenazas en torno al fenómeno de interés.

El diagnóstico en este nivel se llevó a cabo en la comunidad escolar e implicó varias actividades que permitieron iniciar en un nivel intuitivo: observación y revisión de artefactos hasta llegar a un nivel teórico metodológico que explicara las causas del fenómeno de interés.

El segundo nivel del diagnóstico Sagastizabal y Perlo (2002) se realizó con la recuperación de información de los sujetos de estudio. El procedimiento constó de actividades que de manera sistemática dieron sustento a los resultados del diagnóstico, como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2**

**Plan para la recolección de datos en campo.**

Datos requeridos	Fuentes	Técnica	Instrumento	Materiales
Percepción de los profesores que imparten clases en la escuela multigrado	Cuatro profesores P1, P2,P3 P4	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada	Notas
		Encuesta	Cuestionario	Documento impreso
Percepción de los padres de familia sobre la educación multigrado	10 padres de familia PF1, PF2, PF3... PF10	Encuesta	Cuestionario	Documento impreso
Percepción del supervisor sobre la educación en la escuela multigrado	Un Supervisor S1	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada	Notas
Descripción general de los situación familiar de los alumnos	10 padres de familia PF1	Encuesta	Cuestionario	Documento impreso

Nota: Adaptado de Macías (2018, p. 53).

La información recabada con los diferentes instrumentos que se utilizaron permite llevar a cabo las interpretaciones semánticas a través de las metacategorías, categorías y subcategorías que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

## Diagnóstico. Definición de metacategorías, categorías y subcategorías.

Ejes orientadores	Metacategorías	Categorías	Subcategorías
Importancia de la enseñanza de la escuela multigrado	Proceso de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación académica inicial</li> <li>• Perfil profesional deseable</li> <li>• Capacitación para la enseñanza</li> <li>• Problemas de enseñanza</li> <li>• Problemas de aprendizaje</li> </ul>	Supervisor Profesores Director
Resultados de aprendizaje en la escuela multigrado	Función de las escuelas multigrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización curricular</li> <li>• Planes y Programas de estudios oficiales</li> <li>• Planeación didáctica</li> </ul>	Supervisor Profesores Director
Adaptación del currículo oficial a la modalidad multigrado			
Apoyo-Vinculación con los padres y la comunidad	Vinculación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela-Padres de familia</li> <li>• Escuela-Comunidad</li> </ul>	Director Padres de familia Delegada
Condiciones de infraestructura y apoyos	Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física.</li> <li>• Recursos didácticos y tecnológicos</li> </ul>	Supervisor Director
Cambios a implementar			Profesores
Lo que se puede conservar			

Nota: Adaptado de Macías (2018, p. 56.).

## Análisis de los resultados del diagnóstico

Con sustento en lo anterior el equipo de trabajo determinó realizar el diagnóstico como parte de la investigación-acción con una orientación constructivista y con apoyo de la técnica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

Al respecto, Ponce (2007) menciona que el análisis FODA consiste en la realización de una evaluación

sobre los factores que se identifican como fuertes y débiles que permiten diagnosticar la situación interna de la organización a investigar, así como su evaluación externa, que se refiere a las oportunidades y amenazas.

El FODA es una herramienta que se considera entre las más sencillas y que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada.

García y Cano (2000) señalan como principal utilidad de esta técnica: Al determinar las fortalezas y debilidades de la organización, también se determinarán que tanto éxito se tendrá poniendo en práctica las actividades planteadas para el logro de los objetivos. Algunas de las oportunidades y amenazas que se darán con base a las fortalezas y debilidades de la organización, pero en su mayoría se derivan del contexto en el que se desarrolle.

Se empleó la Matriz de focalización de temas-problemas relevantes para determinar la prioridad de cada una de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas detectadas, mediante criterios y ciertos factores explicativos que permitieron vislumbrar el carácter articulador del problema y sus efectos multiplicadores potenciales.

Lograr una buena selección y definición del problema fue el propósito que el equipo de trabajo planteó al utilizar esta Matriz con los siguientes criterios: (1) ámbito educativo afectado por el problema, (2) capacidad de acción, (3) pertinencia para la política educativa o gubernamental, (4) fuerza articuladora (Macías, 2018).

De igual manera, para facilitar su uso se recurrió a una escala de valoración que, para el caso de la presente investigación estuvo compuesta de cuatro elementos: Alto: 3, Medio: 2, Bajo: 1 y Nulo: 0; (Macías, 2018). Esta ponderación permitió cuantificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas detectadas a fin de priorizarlas y determinar cuál o cuáles eran las áreas de oportunidad sobre las que el equipo de trabajo tendría mejores posibilidades de intervenir.

En la tabla 4 se presentan los problemas que el equipo de trabajo analizó colegiadamente y consensó como prioridad 1.

Tabla 4

## Problemas identificados con mayor prioridad.

Categoría	Problema	AEA	CA	PP	FA	S	P
Proceso de enseñanza	Los docentes de nuevo ingreso a la modalidad no reciben capacitación para la atención diferenciada	3	3	3	3	12	1
Función de las escuelas multigrado	Los profesores realizan su planeación didáctica, pero consideran pocos aspectos para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a la atención simultánea de varios grados escolares	3	3	3	2	11	2
Función de las escuelas multigrado	Los profesores realizan su planeación didáctica, pero consideran pocos aspectos para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a la atención simultánea de varios grados escolares	3	3	3	2	11	2
Vinculación	Los padres de familia se involucran muy poco en las actividades curriculares de sus hijos, debido a que cuentan con pocos estudios escolares	2	2	2	2	8	3
Infraestructura	Los dos salones en donde se imparten clases, se encuentran en condiciones regulares, debido a los acontecimientos naturales (sismos) que han ocurrido en el país	2	1	2	2	7	4

Nota: Adaptado de Macías (2018, pp. 65 y 66.). AEA: Ámbito Educativo Afectado; CA: Capacidad de Acción; PP: Pertinencia Política; FA: Fuerza Articuladora; S: Sumatoria; P: Prioridad.

El análisis de las prioridades se categorizó con el fin de puntualizar las problemáticas percibidas en torno al fenómeno de estudio. Con la ayuda de la matriz de focalización de temas-problemas se identificaron problemáticas pertinentes de intervención por parte del equipo de trabajo. Por ello, en consenso se determinó incidir en el proceso de enseñanza en las escuelas primarias multigrado considerando la planeación docente que se implementa en las aulas para la atención diferenciada en los grupos escolares. Un segundo factor que se detectó es el referente a la capacitación continua mediante talleres de inducción y actualización a profesores en esta modalidad.

Lo que se considera en la problemática inicial es que no todos los profesores de escuelas multigrado están preparados para atender de manera diferenciada los grados a su cargo debido a la poca información que poseen y al poco trabajo colegiado que se realiza en el centro educativo o con otras escuelas de esta misma modalidad de la zona escolar o del estado de Tabasco.

Consecuente con lo que antes se dijo y en virtud de las características de esta investigación el equipo de trabajo optó por emplear una metodología de corte cualitativo, que de acuerdo con Salgado (2007) permite analizar a profundidad los resultados obtenidos, tomando en cuenta aquellos datos que son expresados a través de la experiencia de los informantes; datos que no sólo son estadísticos o numéricos, sino que también implican percepciones, formas de pensar y expresar aquellas vivencias de la

realidad a la que son expuestos permitiendo que el fenómeno de estudio sea abordado desde todas las ópticas posibles.

En correspondencia con Salgado (2007) la investigación de corte cualitativo para la intervención de la problemática planteada permitió al equipo de trabajo obtener mayor información sustentada por cada uno de los participantes, la cual permitió conocer las perspectivas, aptitudes y actitudes de los profesores de escuelas multigrado, así como las estrategias que realizan para llevar a cabo su práctica docente para la atención diferenciada de los grados a su cargo; también condujo a descubrir la forma en la que los supervisores toman decisiones para asignar a los profesores a las escuelas multigrado.

Para Arellano (2015) la investigación-acción es crítica y reflexiva porque: La práctica se somete a un análisis y discusión continua, entre los sujetos de la investigación, que conlleva a procesar e interpretar de manera más global el contexto social, promoviendo la búsqueda de opciones de cambio con base a los intereses colectivos. Es decir, contribuye a generar un cambio o transformación en el entorno de la organización.

Sin embargo, el cambio en las organizaciones no se da de manera fortuita, es el resultado de la suma de voluntades, capacidad de visión, miradas de largo alcance, trabajo en equipo y, sobre todo, de la gestión eficaz, con liderazgo y colaboración por parte de quienes tienen la encomienda de dirigir y transformar sus procesos para lograr mejoras en las funciones o actividades que realizan dentro y fuera del contexto institucional.

Para Gairín y Rodríguez-Gómez (2011) “Las modificaciones que se dan en una realidad concreta podemos calificarlas de cambio, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes” (p. 3).

Lograr el propósito de la intervención: el equipo de trabajo acordó los siguientes objetivos específicos (Macías, 2018):

- proporcionar capacitación a los docentes de escuelas multigrado para la atención diferenciada de cada grado escolar.
- establecer mecanismos para diseñar una planeación didáctica que responda a la educación diferenciada, de acuerdo a los grados escolares que el profesor atiende.
- diseñar estrategias de evaluación de los aprendizajes en torno a los diferentes grados que el profesor imparte.

La intervención se integró por un ciclo. El ciclo comprendió dos acciones de intervención: (1) Capacitación de los docentes de escuelas multigrados para la atención diferenciada en cada grado escolar. (2) Establecimiento de los mecanismos para el diseño de la planeación didáctica de acuerdo a los grados que el profesor imparte (Macías, 2018). Se definieron acciones de cambio, como se muestra en la figura 1:

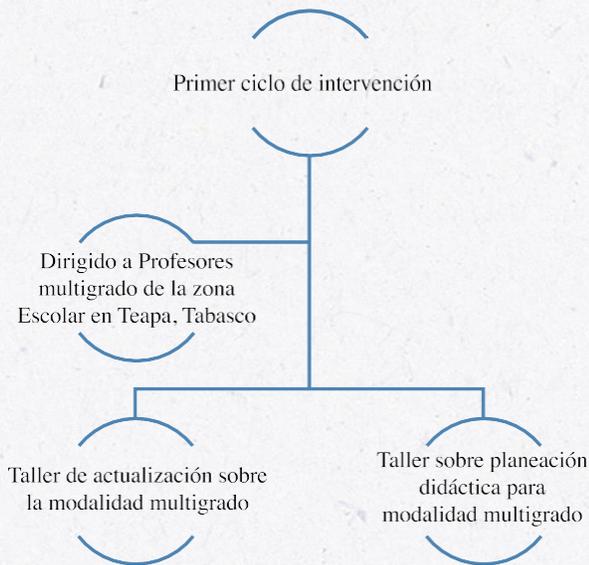


Figura 1. Primer ciclo de intervención con dos acciones de cambio. Adaptado de Macías, (2018, p.74).

Gracias a las aportaciones del equipo de trabajo se logró la realización de dos acciones que fueron aportes fundamentales para esta investigación y que ayudaron a conocer las condiciones en las que se trabaja en un aula multigrado, así como las necesidades que presentan todos los involucrados en torno a esta modalidad.

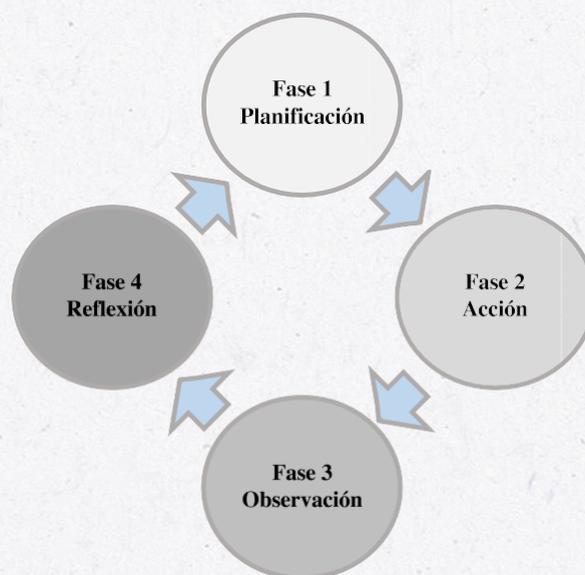


Figura 2. Ciclo de la investigación-acción. Adaptado de Macías (2018, p. 100).

El primer ciclo tomó como referencia el currículo educativo (Macías, 2018) en donde se plantea la formación y actualización continua de los profesores, considerando el contexto social no sólo de los alumnos, sino también del entorno de la escuela, esperando brindar a los docentes un acercamiento a las habilidades y competencias que deben desarrollar o fortalecer para atender a los grupos escolares de diversos grados.

El equipo de trabajo decidió conforme a las necesidades que se identificaron en el diagnóstico, incluir un segundo ciclo de intervención que residió en el diseño y la implementación de planeaciones y evaluaciones didácticas acordes a las necesidades de cada grupo, tomando en cuenta los planes y programas de educación básica vigentes, de tal manera que coadyuvara a atender las necesidades de sus grupos; con ello se buscaba fortalecer la capacidad de planeación, así como también la intervención que realizan los docentes en su práctica diaria, sin embargo, por motivos administrativos y de tiempos no se logró la implementación del mismo (Macías, 2018).

Las acciones de cambio de ambos ciclos de trabajo (Macías, 2018) atendieron las problemáticas identificadas mediante el diagnóstico y estaban enfocadas a las debilidades detectadas; por ello se orientaron hacia los actores de las escuelas multigrado con poca preparación para una práctica educativa en este ámbito, con carencias metodológicas para elaborar planeaciones didácticas y un proceso de evaluación correlacionado para más de dos grupos.

### Primera acción de intervención de mejora

Una vez identificadas y analizadas las problemáticas que se refieren a la falta de capacitación del personal docente de escuelas multigrado, el equipo de trabajo diseñó un plan que comprendió la elaboración de un taller de formación y actualización dirigido a profesores de escuelas multigrado de la zona escolar en el municipio de Teapa, Tabasco, en donde se tomaron en cuenta los siguientes aspectos (Macías, 2019):

- incidir en la formación de los docentes con temas relacionados a la enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado.
- alinear formas de enseñanza a fin de fortalecer, por nivel educativo, el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Se diseñó un taller para acercar a los docentes de nuevo ingreso a la modalidad multigrado y a su particular forma de enseñanza con el propósito de desarrollar o fortalecer las habilidades que se necesitan para atender a más de dos grupos simultáneamente. Al finalizar, se aplicó una encuesta de satisfacción sobre el taller impartido con las siguientes variables (Macías, 2018):

- aplicabilidad del taller.
- calidad del contenido.
- calidad del facilitador.

Con base en los resultados obtenidos del primer ciclo de intervención el equipo de trabajo analizó la información recabada de las encuestas y realizó sus conclusiones conforme al impacto y pertinencia de la acción llevada a cabo en el taller.

El colegiado reconoció algunos aspectos que pueden mejorarse del taller con respecto a los maestros que ya tenían varios años de experiencia; si bien es cierto que ellos conocen la modalidad, deben implementarse actividades innovadoras que resulten interesantes para cada uno de los participantes, así como incrementar el número de horas para el abordaje de los contenidos del taller y que los productos académicos estén orientados al diseño de material didáctico en las asignaturas de temáticas con mayor complejidad.

Segunda acción de intervención de mejora

A partir de los resultados del análisis FODA y la matriz de reconocimiento de necesidades se encontró que uno de los aspectos que tuvo mayor relevancia es la planeación didáctica, así como el diseño de estrategias de evaluación adecuadas a los diferentes grupos que imparten los profesores de nuevo ingreso como para los profesores con mayor experiencia en la modalidad. Se procedió a integrar el plan de trabajo, el cual comprendió el diseño de un taller de planeación didáctica a profesores de escuelas multigrado de la zona escolar.

Este taller consideró los siguientes aspectos (Macías, 2018):

- establecer mecanismos de planeación didáctica para la vinculación de los contenidos curriculares de acuerdo a los grados escolares que el profesor atiende.
- diseñar estrategias de evaluación de los aprendizajes en torno a los diferentes grados que el profesor imparte.

Al igual que en la primera intervención se aplicó la encuesta y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El equipo de trabajo coincidió en que hubo desaciertos en no haber realizado un taller con esta temática al inicio del ciclo escolar, ya que varios docentes de nuevo ingreso de esta modalidad se encontraban confundidos, pues nunca habían realizado una planeación con esas características, que exigía integrar varios grupos a la vez y realizar actividades correlacionadas (Macías, 2018).

Sin embargo, uno de los aciertos fue convocar también a profesores con más experiencia en la modalidad y concientizarlos acerca de la importancia de organizar sus clases mediante planeaciones correlacionadas en las cuales puedan plasmar el logro de los aprendizajes esperados y garantizar la calidad de la educación en las escuelas multigrado de la zona.

## Conclusión

La reflexión en torno a las acciones de cambio implementadas en los dos ciclos de intervención conlleva a discernir que pueden ser mejoradas y adaptadas a otras escuelas con características similares a multigrado; todo dependerá de las necesidades áulicas. Con las intervenciones se logró (Macías, 2018):

- que los profesores de nuevo ingreso entendieran la forma en la que opera una escuela multigrado, desde su estructura hasta sus contenidos y la importancia de la participación de la comunidad escolar
- acentuar la importancia de fortalecer la motivación de los profesores para continuar con el reto de estar en una escuela multigrado, sobre todo porque es una modalidad educativa que también requiere de sensibilidad y humanismo; el trato es con seres humanos, no con objetos o máquinas
- cambiar de actitud a la mayoría de los profesores en cuanto a la planeación de sus clases.

### Lo no alcanzado:

- la mayoría de los profesores con mayor experiencia no mostraron interés por participar en el taller de inducción, ya que desde su perspectiva tienen una larga trayectoria en la modalidad multigrado
- no se logró que la totalidad de los profesores aceptaran hacer sus planeaciones acordes a la modalidad multigrado. Algunos sólo adaptan sus

clases acorde al momento y se carece de una planeación metodológica que combine todos los elementos del proceso didáctico; es decir, tienden a ser tradicionalistas

- los talleres no se aprovecharon de manera eficiente porque se impartieron a la mitad del ciclo escolar y los docentes ya tenían encaminado su plan de trabajo.

- para que los profesores de las escuelas multigrado se motiven y mejoren la práctica educativa se les puede sugerir un coaching educativo cuya colaboración favorezca la mejora de la práctica docente. El coaching educativo para profesores tendría como función principal conducir y diseñar escenarios creativos del proceso de aprendizaje para que los docentes sean capaces de asimilar estos cambios y que como consecuencia mejore la eficacia y el rendimiento de su quehacer. Según Bayón (2006) “el coach puede desempeñar siete roles distintos en la relación con el pupilo: maestro, socio, investigador, espejo, profesor, guía y notario” (pp. 8-9).

## Referencias

- Arellano N. L. (2015). La investigación Acción Crítica Reflexiva. Recuperado de [loginoware@cantv.net](mailto:loginoware@cantv.net)
- Arteaga, M. P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, D. F. Recuperado de [rededucacionrural.mx/documents/24/los-saberes-docentes.pdf](http://rededucacionrural.mx/documents/24/los-saberes-docentes.pdf)
- Escuelas Multigrado PRONAEME. Experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas. República Dominicana: Editora de Colores, S. A./UNESCO/FLACSO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Gairín y Rodríguez-Gómez. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128003> > ISSN 0716-050X
- INEE. (2018). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de informes de investigación. Lima, Perú: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>.
- Katzenbach, J.R. (2008). El trabajo en equipo. México: Ediciones Garnica.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- Macías, H. L. A. (2018). Atención diferenciada para los alumnos de primaria en una escuela multigrado. Notas de trabajo recepcional no publicadas, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco.
- Ponce, T. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. Xalapa, México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología.
- Rodríguez, Y. (2004). Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. Lima, Perú: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Sagastizabal y Perlo (2002). La investigación-acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. 2ª ed.
- Salgado L, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. Revista de Psicología, 13, 71-78, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Sandoval, C. C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Instituto Serie Investigación educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- Serrano L. (2004). El trabajo colegiado como medio de formación para maestros de primaria. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación-UNESCO, Santo Domingo Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>

# Capítulo VIII

**Necesidades de formación  
de los profesores misioneros  
del estado de Tabasco**

*José Jesús Manzanares Félix*

*Claudia Alejandra Castillo Burelo*

*Belem Castillo Castro*

*María de Lourdes Luna Alfaro*

**205**

## Introducción

La historia de las Misiones Culturales Mexicanas atraviesa varias décadas de labor educativa en nuestro país; su relación con la educación de adultos como proyecto que se ha ido construyendo históricamente tiene significado en tanto ha sido una fuente de inspiración teórica y práctica para los modelos de educación en este nivel. Las Misiones Culturales son fruto de la historia de formación del México del siglo XX, de ahí su especificidad y originalidad: son servicios educativos de educación extraescolar que promueven el mejoramiento económico, cultural y social de las comunidades rurales y suburbanas marginadas.

Un problema que se presenta en las aulas educativas de Misiones Culturales es que los profesores no están usando las estrategias didácticas adecuadas para promover aprendizaje, en este sentido se puede decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son reproductivos antes que constructivos. Se parte de la premisa de que hace falta capacitar a los profesores misioneros en el uso de estrategias didácticas que les permitan lograr un proceso formativo integral, que proporcione las competencias necesarias para apuntalar el desarrollo social, económico y personal que se requiere en las diferentes comunidades.

Ante esta situación, se desarrolló un proyecto de intervención siguiendo un enfoque cualitativo desde la investigación-acción; primero se realizó un diagnóstico socioeducativo que permitiera identificar las necesidades de formación de los profesores

misioneros que laboran en las diferentes sedes donde se sitúa una institución de este tipo; a partir de los resultados y con base en el sustento teórico revisado se formuló una propuesta de intervención; posteriormente se realizó la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención con la finalidad de corroborar si se había solucionado la problemática detectada (Manzanares, 2018).

El proyecto de intervención se aplicó con la finalidad de cubrir la necesidad de formación pedagógica que presenta la mayoría de los profesores misioneros que laboran en las diferentes comunidades donde se asienta una institución de este tipo. Se considera que el proyecto fue pertinente porque buscó mejorar las estrategias de trabajo de los profesores en las Misiones Culturales, y con ello, eficientar las prácticas educativas de dicho subsistema (Manzanares, 2018).

También se aportó elementos esenciales para conocer, trabajar y desarrollar investigaciones en los entornos educativos similares con mayores grados de calidad y por último una de las metas planteadas fue contribuir o ser partícipe de las estructuras educativas en los diferentes niveles para encaminar la educación hacia las exigencias que actualmente demanda la sociedad.

En los siguientes apartados que integran este capítulo se presenta el origen y objetivo de las Misiones Culturales y las fases del proyecto de intervención realizado en la Misión Cultural (MC-07) del estado de Tabasco.

En la fase del diagnóstico se inicia con el planteamiento del problema, se realiza una descripción del fenómeno de estudio, los hallazgos del diagnóstico, el problema identificado y el contexto en el que se desarrolla. El diagnóstico mostró un acercamiento empírico a la realidad del proceso educativo a través del uso de las estrategias que aplican los docentes misioneros en los talleres de formación para el trabajo que imparten; se describe el proceso realizado incluyendo: instrumentos, resultados y el eje problematizador a tratar o dar seguimiento en la propuesta de intervención, el cual es: que los profesores de la Misión Cultural (MC-07) no cuentan con la formación adecuada sobre estrategias didácticas.

En el apartado de plan de acción se indican el enfoque, el método, la población y las estrategias para la recolección de los datos y el análisis de resultados; se describe cómo fue integrado, su aplicación y evaluación. Se detalla la propuesta de intervención denominada: Formación Docente “Transformación de la Práctica Educativa en la Misión Cultural N°. 07”, la cual fue desarrollada a partir de la información recabada en el diagnóstico como acercamiento a la problemática detectada. Además de los contenidos programáticos que se trabajaron en la intervención, se finaliza con la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención donde se describen los diseños de las evaluaciones, instrumentos, fases, técnicas, las actividades desarrolladas, el tiempo y contexto empleado para llevar a cabo la aplicación del proyecto, así como los resultados de la intervención.

Posteriormente se presentan los resultados y reflexiones que del desarrollo de este proyecto de intervención se pudieron desprender y que se considera han contribuido en la formación de los profesores misioneros.

### Misiones Culturales

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública Federal el 3 de octubre de 1921 se plantea el objetivo de llevar educación a todos los ciudadanos y a todo el país. Siguiendo ese objetivo se crean escuelas rurales en zonas indígenas alejadas y se inicia una transformación en materia educativa a fin de no sólo cumplir con el artículo 3ro. Constitucional de ofrecer una educación gratuita, laica y obligatoria, sino proporcionar a las clases más pobres la formación que les permitiera mejorar su vida y economía personal y familiar.

Es así que en 1923 se crean las Misiones Culturales, siendo presidente el Gral. Álvaro Obregón y como ministro de Higiene Educación y Cultura, el Lic. José Vasconcelos Calderón a quien se le ha considerado el creador de las Misiones Culturales, y quien buscó combatir la ignorancia de indígenas y campesinos proporcionándoles educación, combatiendo los vicios y el fanatismo religioso.

Las Misiones Culturales son un proyecto que surge desde el origen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como un eje fundamental para su funcionamiento, como parte de la gran “cruzada contra la ignorancia” que Vasconcelos propugnaba y buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos

al proyecto de nación civilizada y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso, los hábitos “viciosos” y llegar a un saneamiento corporal y doméstico. (Vaughan, 2000, p. 51).

En 1923 tras la fundación oficial de las Misiones Culturales, la primera de ellas inicia funciones en Zacualtipán, Hidalgo; en 1924 y a partir de ello se van creando diferentes misiones en los estados, es así que en 1926 las seis Misiones se establecieron en Sinaloa, Sonora y Baja California; Ciudad de México y parte de Hidalgo; Tamaulipas y parte de Jalisco e Hidalgo; Chihuahua, Durango y el resto de Jalisco; Tabasco, Campeche, Chiapas, Quintana Roo; Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí.

En el año de 1926 en Tabasco se crea la Dirección General de Misiones Culturales en el organigrama de la Secretaría de Educación Pública. En ese año se suprimen los misioneros ambulantes y en su lugar se nombran 150 instructores itinerantes, de agricultura, pequeñas industrias y oficios que deben recorrer periódicamente las zonas rurales a su cargo.

Para 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, por lo que las Misiones Culturales pasan a depender de la Unidad de Centros de Educación Básica para Adultos. En 1983 las Misiones reciben un nuevo impulso con el que terminan su tránsito por los años 80. (Castillo y Luna, 2010, p. 27).

Para el año 1999 se crea la Coordinación de Misiones Culturales en el Instituto de Educación para Adultos de Tabasco. A partir de ese momento se retoma

con visión, organización, esencia y doctrina a las Misiones Culturales. Se impulsa con mayor eficiencia y eficacia el beneficio que otorgan estos servicios a la población joven –adulta mayor de 15 años-; su objetivo es otorgar formación y capacitación en el trabajo y otorgar educación básica; provocando con ello el mejoramiento económico, social y cultural de los núcleos de población rural que por diferentes causas han permanecido al margen del desarrollo general del país. Posteriormente en el 2000 se convierte en Dirección de Misiones Culturales.

Después de más de 80 años de historia y labor educativa las Misiones Culturales, a pesar de los cambios y transformaciones que han tenido, hoy día continúan con el mismo espíritu y fuerza que les dio origen. «Actualmente existen 226 Misiones Culturales con diez elementos cada una, encargándose uno de ellos de la Educación Básica para Adultos» (Pérez, 1993).

Actualmente las Misiones Culturales son servicios educativos de educación extraescolar que promueven el mejoramiento económico, cultural y social de las comunidades rurales y suburbanas marginadas. Previo estudio socio-económico, y de común acuerdo con autoridades municipales, las Misiones Culturales se establecen en comunidades de 200 a 500 habitantes, durante un período de 2 a 4 años lectivos. El personal (misioneros) se establece en la comunidad y ofrece capacitación en carpintería, albañilería, música, herrería, mecánica, electricidad, belleza, y otros talleres, así como

alfabetización a toda la población adulta, con el objetivo de promover el mejoramiento económico, cultural y social de los habitantes de las comunidades del medio rural, a través de la capacitación para el trabajo, alfabetización y educación básica. (Castillo y Luna, 2010, p.26).

En las Misiones Culturales se imparten los Talleres de: Economía Familiar (Corte y confección, manualidades, cocina y repostería), Enfermería, Música, Actividades Recreativas (Danza Folklórica y deporte), Agroindustrias, Carpintería, Herrería, Electricidad, Computación Cultura de Belleza; estos talleres tienen una duración de un ciclo escolar donde asisten niños, jóvenes y adultos en horarios flexibles establecidos por las tardes; cada taller atiende en promedio 25 alumnos como mínimo y 40 como máximo, en un horario de 13:00 a 19:00 horas y se rigen por el Calendario Escolar de la SE.

La función de la Misiones Culturales permite establecer mecanismos para la mejor cobertura y atención de la comunidad con el fin de alcanzar un desarrollo social, cultural, económico y educativo de las mismas; bajo este tenor la mayoría de los talleres tienen demanda y aceptación en la población, y a los docentes no se les dificulta organizar sus grupos y mucho menos mantenerlos activos y permanentes.

Debido a lo anterior es importante rescatar en estos antecedentes los buenos rendimientos académicos por parte de los docentes, si bien, es necesario resaltar que los misioneros deben hacer uso de nuevas estrategias didácticas para mejorar sus

prácticas educativas, dado que en la actualidad se observan problemáticas en torno al aprendizaje por parte de los alumnos. El impacto se da en los aprendizajes deficientes por parte de los docentes, es decir, al no estar preparados para desempeñar su labor como misioneros comunitarios.

Cabe resaltar que las misiones contribuyen en el factor económico posibilitando la inserción de los estudiantes al mercado laboral, lo que implica una mejora en las remuneraciones; es necesario indicar que los talleres que se imparten son gratuitos, lo que permite darle un plus económico a la población rural y de esta manera mejorar su economía.

Desafortunadamente la falta de actualización en los profesores de Misiones Culturales repercute en las formas de enseñar, es por ello que una de las principales problemáticas detectadas es que los profesores no utilizan estrategias didácticas adecuadas a los contenidos, oficios u actividades que enseñan.

El proyecto de intervención

El propósito del proyecto de intervención es contribuir a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las Misiones Culturales. Se atendió a un conjunto de profesores dándole prioridad a las necesidades que se presentan en su centro de trabajo con relación la práctica docente y el uso de estrategias de enseñanza, por lo que se consideró necesario realizar la intervención correspondiente en relación a la problemática identificada a través del

diagnóstico que para este caso se relaciona con el uso de estrategias de enseñanza (Manzanares, 2018).

Socialmente la implementación del proyecto propuesto benefició a todos los involucrados, es decir, en un primer momento a los profesores porque se les capacitó para que conocieran y aplicaran las estrategias didácticas en sus talleres, los segundos beneficiados fueron los alumnos ya el uso de las estrategias mejoró el aprendizaje y por último se benefició a la comunidad al proporcionarles una mejor formación para el trabajo.

La intervención realizada tuvo la finalidad de innovar y mejorar las formas de trabajar de docentes y alumnos, por lo que el trabajo estuvo enfocado a solucionar la problemática detectada a través de la mediación e innovación de los programas de trabajo en cada uno de los talleres culturales. Se pretendió implementar y enseñar a los profesores de Misiones Culturales las principales estrategias didácticas que pueden utilizar en su centro de trabajo, en este caso en cada taller cultural donde realizan su práctica educativa.

Los talleres que se imparten en las Misiones Culturales son gratuitos y la enseñanza de oficios es diversa y representan una fuente de ingreso para los alumnos, permitiéndoles una inserción al mercado laboral; lo que permite darle un plus económico a la población rural y de esta manera mejorar su economía. Mientras que la causa social permea en la atención de todos los habitantes de las comunidades rurales, al momento que cada estudiante termina un taller se beneficia a la población al atender las principales demandas

comunitarias, es una oportunidad que se da para beneficiar a la sociedad. Con la conclusión de una especialidad se disminuyen los problemas o vicios de drogadicción como el alcoholismo, tabaquismo o la misma delincuencia organizada.

La causa política permea en el programa de Misiones Culturales que se deriva de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual regula los procesos basados en las políticas educativas para insertar a las personas en algún trabajo. Las causas funcionales se vinculan al decir que hay un programa de estrategias didácticas que se encuentran plasmadas en el programa de estudio mismas que tienen que llevar acabo los maestros misioneros para instruir a las personas, pero no las ejecutan para mejorar la enseñanza. Por último, la falta de actualización de los profesores de las Misiones Culturales repercute en las formas de enseñar, es por ello que una de las principales problemáticas detectadas es que no usan las estrategias didácticas adecuadas en sus centros de trabajo. El propósito del proyecto de intervención es contribuir a elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Misiones Culturales.

El proyecto es pertinente en el ámbito personal porque nace la inquietud e iniciativa de mejorar las formas de trabajar de los profesores en las Misiones Culturales, con la intención de ayudar en las prácticas educativas de dicho subsistema. El proyecto tuvo un impacto a nivel personal brindando la satisfacción de contribuir al desarrollo y la mejora de la práctica educativa de los profesores misioneros y al mismo tiempo sentir el gusto de haber aplicado

los conocimientos y habilidades en el desarrollo de una alternativa o forma diferente de trabajar, con la finalidad de mejorar la enseñanza en las aulas escolares, en este caso en los talleres que se imparten. El proyecto también aportó elementos esenciales para conocer, trabajar y desarrollar investigaciones en los entornos educativos con mayores grados de calidad; y por último una de las metas planteadas fue contribuir o ser partícipe de las estructuras educativas en los diferentes niveles para encaminar la educación hacia las exigencias que actualmente demanda la sociedad. También permitió identificar las capacidades en cuanto al nivel de logro obtenido al concluir con éxito la labor del profesor misionero de manera eficiente y eficaz.

En lo profesional se atendió a un conjunto de profesores dándole prioridad a las necesidades que se presentan en su centro de trabajo con relación la práctica docente y el uso de estrategias de enseñanza; por lo que se consideró necesario realizar la intervención correspondiente en relación a la problemática identificada a través del diagnóstico que para este caso se relaciona con el uso de estrategias de enseñanza.

Socialmente la implementación del proyecto propuesto buscó beneficiar a todos los involucrados: a los profesores porque se les capacitó para que conocieran y aplicaran estrategias didácticas en sus talleres; a los alumnos, ya que tendrán una mejor forma de hacer su trabajo (calidad) y, por último, se benefició a la comunidad al brindarles conocimientos que les ayudarán a tener una vida mejor.

El proyecto propuesto estuvo fundamentado en el eje 5 del Plan Estatal de Desarrollo [PELD] del Estado de Tabasco 2013-2018, el cual se vincula con las políticas estatales porque en un primer momento se resaltó que la educación contribuye a un bien social y es un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad. Por otro lado, también se señala que representa el punto de partida insustituible para el progreso de los pueblos y con ello alcanzar mejores niveles de vida; en este sentido resulta indispensable impulsar el desarrollo de competencias en los estudiantes que hoy reclama la globalización.

El proyecto también se enlazó con la política estatal porque en el plan se hace énfasis en mejorar los resultados educativos, el sistema requiere en todos los niveles contar con una planta docente con los más altos estándares profesionales. Si bien se han llevado a cabo esfuerzos en cada subsistema, algunos de ellos exitosos, no han respondido de manera eficiente a las necesidades de formación, capacitación y actualización requeridas en el aula. El personal docente requiere de mayor capacitación para la enseñanza.

También se vincula con la meta del Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018, el cual tiene como propósito lograr un sistema educativo de calidad y equidad que promueva el desarrollo integral de las personas y una cultura que genere identidad, apoyando la innovación y el conocimiento como motores del cambio político, económico y social.

Dentro de los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo (PDN 2013) se encuentra el “5.1 Establecer servicios educativos de calidad que aseguren el desarrollo integral de las personas, sus capacidades, competencias y habilidades, para incorporación en la vida productiva” (p.93).

Asimismo, se identificaron las siguientes estrategias:

**5.1.1** Intensificar las acciones educativas y de capacitación a favor de los adultos con especial atención al medio rural.

**5.1.4** Incrementar la calidad del servicio mediante acciones que beneficien a la comunidad escolar y fortalezcan el proceso educativo.

**5.1.4. 2** Establecer programas que impulsen en los centros educativos la operatividad orientada a la calidad y desarrollo integral de la comunidad educativa.

**5.1.5.** Incrementar el desempeño académico mediante la profesionalización de la planta docente con programas de formación inicial y continua.

**5.1.5.2.** Mejorar los programas de capacitación y actualización del magisterio asegurando su pertinencia.

Por último, se hace la correlación con una de las líneas de acción que podría ayudar a mejorar las prácticas educativas, es decir, tener educación de calidad a través de la siguiente propuesta:

Establecer cursos y talleres de profesionalización y actualización de creadores para enriquecer sus conocimientos, así como sus productos artísticos y culturales.

Este proyecto también se sustenta en las políticas educativas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND] (PDN 2013), el cual dice en su capítulo tercero (III):

que la educación que exige nuestro país (México) deber ser de calidad, es decir desarrollar el potencial humano y ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos. Un México con educación de calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos. (pp. 57-60).

Otra forma de hacer el vínculo con el Plan Nacional de Desarrollo se da en el apartado que explica lo siguiente: “Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (p.93).

El proyecto se trabajó en una comunidad rural de la ciudad de Villahermosa partiendo de la premisa de que para lograr una educación de calidad se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo.

Sin duda, para que la cultura llegue a más mexicanos es necesario implementar programas culturales con un alcance más amplio.

Las líneas de acción que impactan en el presente trabajo son:

- Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del servicio profesional docente.
- Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.
- Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión

del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.

- Estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación, incluyendo una perspectiva de las implicaciones del cambio demográfico.
- Incluir a la cultura como un componente de las acciones y estrategias de prevención social.
- Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social.

A todo esto, se rescata que existen documentos que justifican lo importante que es atender las prácticas educativas de los maestros y atender las actualizaciones que sean pertinentes a través de las capacitaciones que se les proporcionan.

Por otro lado, es importante señalar que Misiones Culturales pertenecen al nivel básico y lo relacionamos con la información plasmada en el Plan de Desarrollo Nacional (PDN 2013) al encontrar un espacio que estipula que la educación básica constituye la base de la pirámide educativa, la expansión de la educación básica y el descenso gradual de la población en edad escolar han permitido alcanzar niveles elevados de cobertura, sin embargo, hay baja eficiencia terminal.

Finalmente, la vinculación que existió del proyecto con los objetivos del posgrado (Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa) es que se hizo una intervención educativa con la finalidad de innovar y mejorar las formas de trabajar de docentes y alumnos, es así que el trabajo estuvo enfocado a solucionar la problemática detectada a través de implementar y enseñar a los docentes las principales estrategias didácticas que pueden utilizar en los talleres culturales donde realizan su práctica educativa.

### Diagnóstico

El diagnóstico de la intervención se aplicó a partir de la investigación-acción la cual tiene como principal objetivo propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en el proceso de transformación.

De acuerdo a la población y al contexto de este trabajo retomo la definición de investigación-acción donde el autor Elliott (1993) dice lo siguiente:

La investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera depende de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (p. 88).

El diagnóstico contempla a las Misiones Culturales desde los contextos rurales ya que se pretendió darle un vigoroso impulso a la educación que se imparte en sus talleres, en este sentido compartimos el objetivo planteado por Pech (2006, p.4): “preparar adecuada y eficazmente a los maestros rurales en servicio, proporcionándoles los conocimientos necesarios en relación con las características y necesidades de la región”. Además, en los contextos rurales se pretende propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades a través de formar a los individuos con diversos talleres que les permitan obtener un ingreso económico y mejorar su forma de vida.

El objeto de estudio o población con la que se trabajó el proyecto de intervención (diagnóstico) fueron los profesores misioneros de la Misión Cultural N°. 07 ubicada en la comunidad Jolochero, 2ª. sección del municipio de Centro, Tabasco. Se eligió a estos sujetos porque se visualizó que el contexto requería apoyo, existía fácil acceso para la recolección de

información, hay una gran variedad de talleres que se ofrecen para la comunidad: computación, enfermería, agroindustria, música, actividades recreativas y economía familiar; además existía un acercamiento empírico que permitió identificar las principales necesidades de formación de los profesores (Manzanares, 2018).

**Ejes de análisis:**

1. Perfil profesional o formación académica de los misioneros.
2. Antigüedad, haciendo referencia a los años de servicio laboral dentro de las Misiones Culturales.
3. Frecuencia con la que los profesores actualizan los planes y programas tomando en cuenta los contextos internos y externos del centro de trabajo.
4. Práctica docente/estrategias y materiales que implementa en su taller cultural.

El diagnóstico buscó detectar las principales necesidades o problemáticas en torno a las estrategias didácticas y el uso que les dan los profesores al momento de trabajar los talleres culturales. De igual forma se buscó determinar los entornos (atmósfera) de trabajo en los que se encuentran los docentes (Manzanares, 2018).

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los maestros misioneros con el fin de entender sus formas

de trabajo, hábitos, percepciones y actitudes hacia las estrategias de enseñanza. En las entrevistas los diálogos fueron grabados para su posterior análisis; a continuación, se diseñó un registro de estrategias donde los docentes señalaron las que utilizan en el taller que imparten (Manzanares, 2018).

El diagnóstico realizado fue visualizado con un enfoque cualitativo de la intervención, los resultados obtenidos permitieron conocer la noción que se tiene acerca de las estrategias y el uso de las mismas por parte de los docentes en su aula de clases.

Las estrategias fueron: lecturas, prácticas, investigación, tareas, participación en el taller, examen escrito, lista de cotejo, escala de rango, rúbricas, elaboración de los productos finales con calidad, trabajo en equipo de manera colaborativa, debate, exámenes escritos, portafolio de evidencias, elaboración de prototipos de los productos, uso de laboratorios.

Los resultados del diagnóstico permiten afirmar que los maestros de las Misiones Culturales (subsistema de nivel básico) no cuentan con las herramientas necesarias para impartir su labor docente, no conocen ni aplican las estrategias didácticas. Resalta así que los docentes carecen de estos conocimientos porque no han tenido formación enfocada al taller que imparten.

Si bien, la mayoría de los maestros misioneros cuentan con los conocimientos en torno al oficio que imparten y una larga experiencia, les es necesario profundizar en su práctica educativa. Todos conocen el programa general de Misiones Culturales, pero

siguen trabajando a su manera sin considerar las necesidades de la comunidad. Se basan tan solo en 5 estrategias (lecturas, participaciones, trabajo colaborativo, trabajo en equipo e investigaciones) y la forma de trabajar los contenidos se da de manera poco significativa. En cuanto al conocimiento y uso de las estrategias los docentes conocen poco sobre ellas y utilizan las que su contexto le permita aplicar.

#### Plan de acción

La propuesta se denominó: Formación Docente “Transformación de la Práctica Educativa en la Misión Cultural N° 07” en la cual se estableció como objetivo: proporcionar formación pedagógica sobre las estrategias didácticas en relación a la práctica educativa de los docentes de la Misión Cultural N°. 07

El desarrollo de esta propuesta de intervención de carácter pedagógica en formación docente dirigida a maestros de Misiones Culturales se llevó a cabo en tres etapas (Manzanares, 2018):

#### Primera etapa

Comprendió la aplicación de un taller que tuvo una duración de 30 horas distribuidas en tres semanas (dos horas diarias) en el turno vespertino que es el horario de trabajo de estos centros educativos.

En cada sesión se impartió formación pedagógica para que los maestros pudieran mejorar su práctica docente a través de la aplicación adecuada y pertinente de estrategias de enseñanza. Las temáticas que se desarrollaron fueron la conceptualización de enseñanza y aprendizaje, concepto de estrategia de

enseñanza y estrategia de aprendizaje, así como las características y aplicación de diferentes estrategias didácticas. Se buscaba que con estos conocimientos los profesores misioneros transformaran su quehacer docente. Por otra parte, también se pretendía que los docentes demostraran una mayor disposición para cambiar su forma de trabajo. En la tabla 1 se presenta la planeación didáctica del plan de acción.

Tabla 1

## Plan de acción.

Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo	Recurso
Mejorar la práctica educativa en cuanto a los desempeños académicos haciendo uso de las estrategias didácticas en los talleres culturales.	Que el 80% de los profesores mejoren su práctica educativa.	Práctica Docente mejorada.	Transformación: 1. Educación de hoy en el siglo XXI. 2. Contextualización. 3. Presentación del programa de Misiones Culturales. 4. Estrategias de enseñanza. 5. Estrategias de aprendizaje. 6.-Rúbricas. 7.-Lista de cotejo. 8.-Trabajo en equipo. 9.-Portafolio de Evidencias. 10.-Prototipos.	10 sesiones comprendidas del 9 de abril al 16 de mayo 2018.  3 horas diarias.	Sala audiovisual Computadora Proyector Hojas blancas
Dar seguimiento personalizado a las estrategias aprendidas o desarrolladas en el taller para su implementación en sus prácticas.	El 80% de los profesores utilizará las estrategias aprendidas.	Profesores utilizando las estrategias.  Elaboración de estrategias (diseño).	Asesorías personalizadas.	Dos Sesiones (viernes) 18 y 25 de mayo 2018 se atenderán a tres maestros por sesión.	Espacio Mesa Sillas Hojas de rotafolio Marcadores
Reflexionar sobre la implementación de estrategias en la práctica educativa.	90% de los profesores compartan sus experiencias sobre las estrategias que aplicaron después de haber llevado el taller.	Socialización de lo aprendido entre los profesores en colectivo.	Foro vivencial "Aprendiendo a usar las Estrategias Didácticas".	29 de mayo del 2018.	Sala Mesas Sillas Hojas blancas Marcadores Cinta adhesiva

Nota. Adaptado de Manzanares (2018, p. 41).

En el desarrollo de las actividades del taller se hizo uso de diversos recursos como la computadora, proyector, pintarrón, hojas blancas, marcadores, software y bocinas; si bien es cierto que la mayoría

de los profesores no cuentan con estos recursos, su utilización sirvió para que conocieran cómo pueden utilizarse.

#### Segunda etapa

Fue la implementación de asesorías personalizadas aplicadas con los profesores los días viernes, las cuales tuvieron el objetivo de dar seguimiento personalizado a las estrategias aprendidas o desarrolladas en el taller para su implementación en las sesiones de clase por parte de los profesores misioneros.

#### Tercera etapa

Consistió en un foro vivencial que tenía como objetivo: reflexionar sobre la implementación de estrategias en la práctica educativa. En esta fase todos los involucrados pudieron compartir y expresar libremente las experiencias y los conocimientos adquiridos durante el taller; así como los resultados que han tenido con los estudiantes al utilizar las diferentes estrategias aprendidas.

En cada una de las etapas se manejó un instrumento de evaluación con el propósito de tener un preámbulo de los aprendizajes esperados en cada actividad desarrollada y posteriormente comparar la evaluación diagnóstica con la final.

Los ajustes que se hicieron durante la puesta en marcha fueron: cambio de días y horarios (fechas) para el desarrollo de la intervención debido a las

actividades que se les programó a los profesores de improviso por la Directora General de Misiones Culturales.

Aplicación y evaluación de la propuesta de intervención

Para el proceso de la evaluación de acuerdo a las actividades diseñadas y desarrolladas se plantearon cuatro etapas las cuales se muestran a continuación (Manzanares, 2018):

Primera etapa

Se trabajó en la Misión Cultural N°. 07 ubicada en la comunidad Jolochero, 2da. sección del municipio de Centro, Tabasco; así mismo se tomaron como sujetos de estudios a los cinco profesores (actividades recreativas, computación, enfermería técnica, música, agroindustria) que laboran en ese centro educativo.

La planeación abarcó los siguientes aspectos o elementos: contextualización del problema, diagnóstico, factibilidad y recursos.

Segunda etapa

En esta etapa se diseñaron los instrumentos En esta etapa se diseñaron los instrumentos relacionados con el tema de las estrategias didácticas los cuales fueron: lista de cotejo (tabla 2) (aplicación directa), diario (en todas las sesiones), rúbricas (figura 1) (durante la implementación del taller) y las

observaciones. Estos instrumentos fueron pensados para su adecuada utilización de acuerdo a las diversas actividades que se fueron desarrollando.

Tabla 2

Lista de cotejo para las asesorías personalizadas.

INDICADORES	SI	NO
Realiza planeaciones didácticas		
Los objetivos y criterios de evaluación fueron claros		
Uso de materiales didácticos en el aula		
Utiliza diferentes instrumentos de evaluación		
Propicia el trabajo colaborativo		
Se muestra seguro en torno a los temas que enseña		
Impone sus puntos de vista		
Los profesores se mostraron interesados		
Se dedicó el tiempo suficiente a cada profesor para abordar el tema de las estrategias		
Las estrategias utilizadas impactaron a los profesores		
Existió el compromiso de parte de los profesores de utilizar estrategias didácticas en sus clases		
Los resultados de las asesorías se dieron a conocer		

Nota. Adaptado de Manzanares (2018, p. 46).

<b>Tema:</b>		<b>Actividad: Taller</b>				
<b>Nombre de Docente:</b> _____		<b>Calificación Final:</b> _____				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>MUY BIEN (10)</b>	<b>BIEN (9)</b>	<b>REGULAR (8-6)</b>	<b>MAL (5-0)</b>	<b>TOTAL (Puntuación)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>APERTURA</b>	Siempre mostró atención e interés por aprender.	Mostró poca atención en todo el taller.	Se sintió desmotivado por completo.	Ningún interés en común.		
<b>COMPRENSIÓN</b>	En todo momento asimilaba las situaciones pedagógicas.	A veces asimilaba las situaciones pedagógicas.	Pocos conocimientos para asimilar las situaciones pedagógicas.	No comprendió nada.		
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Siempre fue clara en sus participaciones.	Era entendible la mayor parte del tiempo.	Se trababa mucho al pronunciar algunas palabras.	La pronunciación fue muy deficiente.		
<b>UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS</b>	Hizo uso de los diversos materiales didácticos y utilizó ejemplos alusivos a los temas.	Solo hizo uso del material didáctico o del pizarrón.	Solo hizo uso del material didáctico por un tiempo del taller.	Nunca se utilizaron materiales.		
<b>FORMULACIÓN DE PREGUNTAS</b>	Se realizaron durante toda la sesión con la finalidad de aclarar dudas, retroalimentar y reforzar los datos revisados, se formularon de manera abierta.	Se realizaron durante la sesión con la finalidad de aclarar dudas, retroalimentar y reforzar información.	Hubo solo un tiempo para la realización de preguntas para la retroalimentación y se tuvo que insistir para que participaran.	Se omitieron las preguntas.		

Figura 1. Rúbrica. Adaptado de Manzanares (2018, p. 46).

### Tercera etapa

En esta se contempló la implementación (ejecución) de los instrumentos antes mencionados de la siguiente manera:

- **Evaluación inicial:** se consideró hacer este juicio de valor durante la realización del taller.
- **Evaluación formativa:** realizada durante las asesorías personalizadas con los profesores misioneros.
- **Evaluación final:** ejecutada en la última actividad (cierre del proyecto), es decir, en el desarrollo del foro.

En todo el proceso de la intervención se realizó un monitoreo por parte del responsable de la aplicación del proyecto y se fue evaluando cada situación que pareció relevante.

#### Cuarta etapa

La etapa final del proyecto permitió obtener información sobre la ejecución de la propuesta y así determinar si se alcanzaron los objetivos, la cual se obtuvo a través de diversos análisis en torno a la aplicación de las estrategias didácticas en las actividades educativas realizadas por los profesores después del proceso formativo en el que participaron.

#### Resultados

Los resultados obtenidos del proyecto de intervención principalmente de las actividades implementadas se dieron a través del foro donde resaltan las siguientes cuestiones:

**Concientización para trabajar por parte de los profesores:** los profesores se apropiaron de las estrategias puestas en marcha, manifestaron sus conocimientos y además la innovación se vio reflejada en las diferentes actividades realizadas.

**Concientización de la comunidad:** tanto el personal administrativo y padres de familia se involucraron en el proceso.

**Conocimiento de estrategias didácticas:** se manifestó una mejora con un grado significativo

de la comprensión en cuanto al uso de las estrategias didácticas por parte de los profesores-misioneros quienes conocen y usan de forma correcta las estrategias didácticas en los diferentes talleres que imparten.

**Construcción de nuevas estrategias aplicables a cada taller cultural:** los profesores realizaron adecuaciones a diferentes estrategias con la finalidad de implementarlas en su centro de trabajo y obtener mejores resultados en los trabajos de sus alumnos.

**Actitud de los profesores:** se puede decir que la intervención realizada impactó en la actitud de los profesores-misioneros, quienes reconocen la importancia de una adecuada formación pedagógica para realizar de forma eficiente sus actividades educativas. Cabe resaltar también la buena disposición de los profesores que no saben, quienes se mostraron dispuestos a aprender, por lo que se puede afirmar que es viable trabajar en la Misión Cultural N°. 07, ya que existe flexibilidad y disposición por parte de los profesores.

Tabla 3

## Resultados de la intervención.

Sujetos:	Evaluación diagnóstica.	Problemática detectada en el diagnóstico.	Acciones realizadas en la intervención.	Acciones de mejora.	Resultados de evaluación final.
Profesor 1 Profesor 2 Profesor 3	Datos: Pocos materiales en la institución.	Desconocimiento de las estrategias didácticas por parte de los profesores.	Aplicación de un taller. Asesorías personalizadas.	Actividades relacionadas con las estrategias didácticas.	Se estableció un espacio para capacitar a los profesores.
Profesor 4 Profesor 5	Infraestructura pequeña.  Se evaluó a 5 profesores.		Foro.	Anexar contenidos nuevos a sus planeaciones.	Se cumplió con el objetivo planteado en la intervención.

Nota. Adaptado de Manzanares (2018, p. 54).

Los resultados obtenidos durante la intervención se presentan en la tabla 2 la cual muestra la comparación de los datos registrados en la evaluación diagnóstica y los datos de la evaluación final.

En la evaluación diagnóstica se obtuvo que el 90% de los profesores desconocían por completo la conceptualización y por supuesto el uso de las diferentes estrategias didácticas que se pueden aplicar en la práctica educativa, en este caso en cada uno de los talleres que se tienen en la comunidad; por otro lado, no tenían contemplado un espacio para generar ambientes de trabajo agradables, así mismo se les dificultaba obtener materiales en beneficio de su labor educativa. (Manzanares, 2018).

Mientras que la evaluación final se registró cada aspecto o logro obtenido por parte de los profesores de acuerdo al desarrollo de las actividades que se fueron realizando, en dicha evaluación se pudo

apreciar desde la motivación hasta el nivel de satisfacción generado por los sujetos. Todos los profesores obtuvieron un nivel de desempeño bueno en la evaluación final. Los resultados fueron significativos en esta propuesta de intervención pues se cumplió con el objetivo establecido de lograr que todos los profesores aprendieran, lo que implica que se demostró el haber adquirido un dominio superior en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades en el uso de las estrategias didácticas. Derivado de lo anterior se puede observar una mejora significativa en los profesores en cuanto a sus desempeños, es decir, se obtuvo avances y resultados favorables (Manzanares, 2018).

Los criterios evaluados durante la intervención fueron: conocimiento sobre las estrategias didácticas y aplicación de las estrategias en la práctica educativa.

### Reflexiones

Sin duda, hablar de las Misiones Culturales Mexicanas es hablar de varias décadas de labor educativa en este país. Su relación con la educación de adultos y su contribución para el desarrollo de las comunidades se ha demostrado al encarar los retos del progreso y buscar la felicidad del pueblo desde el hogar y la familia.

Es importante resaltar el enorme esfuerzo, compromiso y dedicación del maestro misionero quien demuestra vocación y espíritu de servicio, y que aún con las limitaciones que en la mayoría de las

comunidades hay trata de integrar a sus alumnos a una vida productiva a través de sus enseñanzas.

Después de haber realizado la intervención educativa en la institución de Misiones Culturales se puede decir que este subsistema sigue vigente, atendiendo a las comunidades más alejadas y propiciando con la formación que proporcionan un desarrollo social, cultural, económico y educativo.

Si bien, se detectó que los profesores misioneros requieren de formación pedagógica ante las necesidades presentes, la propuesta de intervención se aplicó como una estrategia y herramienta de apoyo para la mejora de los trabajos realizados por los profesores misioneros en cada uno de los talleres que se imparten. Aplicar esta alternativa de carácter pedagógico contribuye a que los profesores pueden mejorar en la comprensión y actitud en sus labores educativas.

El diseño y aplicación de esta propuesta de intervención fue de gran utilidad para los profesores misioneros, ya que les permitió organizar sus actividades y tiempos de trabajo a partir del conocimiento de las estrategias didácticas como recursos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr con ello un aprendizaje más efectivo.

Realizar e implementar el presente proyecto impacta, mejora y favorece el desarrollo de la práctica educativa en el sentido en que los profesores misioneros aplicarán las estrategias

didácticas como método de enseñanza y reorganizarán las formas de trabajo en cada uno de los talleres y podrán contribuir al logro de la mejora educativa de la institución.

Los desafíos que atenderán los profesores misioneros serán cambiar sus formas de trabajar, informar e implementar una forma de trabajo donde involucren a todos los profesores que laboran en las diversas instituciones de Misiones Culturales en el estado de Tabasco, es decir, involucrar al cambio o transformación a las demás instituciones que se encuentran ubicadas en los diferentes municipios.

### *Referencias*

- Castillo, B. y Luna M. A., (2010). Nuevos retos del profesor de Misiones Culturales hacia la formación de competencias. *Revista Cinzontle* Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/viewFile/2282/1809>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gobierno del estado de Tabasco (2013). *Plan de Desarrollo Nacional (México) 2013- 2018*. Villahermosa, Tabasco.
- Manzanares, F. J. J. (2019). *Las estrategias docentes: el preámbulo de las Misiones Culturales en el estado de Tabasco (Trabajo recepcional de maestría, bajo la modalidad de estudio de caso, no publicado)*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa Tabasco.
- Pech, A. (2006) *Mi experiencia como docente en el área de educación para el hogar en las Misiones Culturales*. Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vaughan, M. K. (2000) *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas, 1920-1940*, México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.

# Coordinadoras

Dra. Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]; Maestra en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Anáhuac Mayab.

Los cargos que ha ocupado en la UJAT son el de Directora de Estudios y Servicios Educativos; Jefa de Posgrado y Becas de la Dirección de Investigación y Posgrado; Jefa de Posgrado y Coordinadora de Investigación y Posgrado de la División Académica de Educación y Artes. Es profesora de tiempo completo en la UJAT en las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Gestión y Promoción de la Cultura. Asimismo, ha impartido clases en las Maestrías en Educación y en Gestión Educativa.

En el ámbito de la gestión académica ha participado en el diseño y evaluación de planes de estudio de licenciatura y posgrado; cuenta con el Reconocimiento al perfil deseable PRODEP y del Sistema Estatal de Investigadores; es evaluadora del Comité para la evaluación de programas de pedagogía y educación [CEPPE], es integrante del Grupo de investigación: Procesos de gestión e inclusión educativa; fue Responsable

Institucional ante CONACYT de la Maestría en Gestión Educativa. (elizabeth.sanlucar@ujat.mx).

Dra. Belem Castillo Castro

Estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Veracruzana; la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto de Estudios Universitarios; la Especialidad en Docencia y la Maestría en Educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y el Doctorado en Educación en el Centro de Estudios Superiores en Educación en convenio con la Universidad Olmeca.

Entre los cargos que ha ocupado son como Coordinadora de capacitación I.M.S.S. personal. Jefa del departamento psicopedagógico, Asesora académica y Profesora en la Escuela Secundaria y de Bachilleres, Artes y Oficios. Directora General del Instituto Comercial Bancario; Coordinadora de Servicio Social y Becas, así como Directora de la Fundación Lolita de la Vega; Jefa de Departamento de Posgrado y Becas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Es profesora investigadora de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde imparte clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Es Perfil deseable PRODEP, Líder del Cuerpo Académico: Sujetos y Procesos Educativos y, Responsable Institucional ante CONACYT de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (belem.castillo@ujat.mx).

### Colofón

**Este libro utilizó tipografía FranklinGothic (Regular, Italic y Medium), LibreFranklin-(BlackItalic, Bold y Semi-Bold), MinionPro (Regular) y se terminó su edición digital el 12 de febrero de 2021, en pdf por ICONOS, Diseño y el responsable de la edición es José Rafael Mauleón Rodríguez.**