

Prácticas educativas innovadoras en una era de cambio

Coordinadoras: Verónica García Martínez y Lily Lara Romero



UJAT

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

Prácticas educativas innovadoras en una era de cambio

Verónica García Martínez

Lily Lara Romero

Coordinadoras

C O L E C C I Ó N
ROSARIO M. GUTIÉRREZ ESKILDSEN
<i>Pedagogía y educación</i>

Guillermo Narváez Osorio
Rector

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

Prácticas educativas innovadoras en una era de cambio



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

♦
"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"

Primera edición, 2025

© Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

www.ujat.mx

ISBN: 978-607-606-711-6

Para su publicación esta obra ha sido dictaminada por el sistema académico de pares ciegos. Los juicios expresados son responsabilidad del autor o autores y fue aprobada para su publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contarpreviamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

Diseño de portada: Leidy Gabriela Moreno Olán

Corrección: David Esteban Rivera Acosta

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México

Contenido

Presentación	10
--------------------	----

CAPÍTULO I

Innovación tecnológica en la asignatura Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo paradigma de Investigación Social	12
Introducción.....	12
Desarrollo.....	13
Método	16
Resultados	17
Discusión	22
Conclusiones	23
Referencias.....	24

CAPÍTULO II

Resignificación de las prácticas educativas en preescolar ante el enfoque de derechos humanos	26
Introducción.....	26
Desarrollo.....	28
Método	32
Resultados	37
Discusión	42
Conclusiones	43
Referencias.....	45

CAPÍTULO III

Competencia socioemocional y pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios de Psicología	46
Introducción.....	46
Desarrollo.....	49
Método.....	59
Resultados.....	61
Discusión	63
Conclusiones	63
Referencias.....	64

CAPÍTULO IV

El diagnóstico educativo como práctica innovadora.....	67
Introducción.....	67
Desarrollo.....	68
Método.....	74
Resultados.....	75
Discusión	81
Conclusiones	83
Referencias.....	84

CAPÍTULO V

La Clase Mágica como plataforma para el desarrollo de competencias socioemocionales de Los Amigos	91
Introducción.....	91
Desarrollo.....	94
Método.....	103

Resultados.....	105
Empatía.....	107
Discusión.....	113
Conclusiones.....	115
Referencias.....	116

CAPÍTULO VI

Enseñanza a través del Proyecto de aprendizaje situado en la asignatura Derecho Municipal.....	125
Introducción.....	125
Desarrollo.....	127
Método.....	134
Resultados.....	137
Conclusión.....	141
Referencias.....	141

CAPÍTULO VII

Rediseño del curso optativo a las escuelas multigrado en la formación inicial de los futuros docentes en Tabasco.....	143
Introducción.....	143
Desarrollo.....	144
Método.....	145
Resultados.....	147
Conclusiones.....	150
Referencias.....	162

CAPÍTULO VIII

Acompañamiento técnico-pedagógico de la supervisión en el empoderamiento de los Directores del municipio de Paraíso, Tabasco	163
Introducción.....	163
Desarrollo.....	165
Método.....	170
Resultados.....	173
Conclusión.....	177
Referencias.....	178

Presentación

Todas las profesiones, sin excepción, deben responder al cambio constante que se produce en el entorno, más aún en un contexto como en el que vivimos actualmente, permeado por la tecnología y la globalización de la información. Educar es una acción que demanda la puesta en práctica de estrategias acordes a las nuevas lecturas de las generaciones presentes y futuras y a las tendencias que se exigen de la escuela. La práctica educativa se convierte en una parcela donde han de sembrarse las semillas que aseguren la cultura de la paz, la defensa de los derechos humanos, la equidad de género, la salud física y psico-emocional, la instauración de valores y tantos otros temas que se requieren para garantizar un mejor mañana.

El espacio escolar debe ser siempre un laboratorio donde se experimenten con nuevas y variadas estrategias que faciliten no solo el aprendizaje de las ciencias, la cultura y el arte, sino de valores fundamentales que se encaminen a la formación de ciudadanos conscientes de su compromiso con el mundo. El presente texto *Prácticas educativas innovadoras en una era del cambio*, pretende recuperar las experiencias vividas por docentes investigadores, que en su quehacer han aplicado y documentado nuevas formas de transferir el conocimiento y cultivar principios y valores en los estudiantes, en el afán de ofrecer alternativas que den valor agregado a la práctica educativa.

Se han conjuntado ocho capítulos, el primero de éstos, llamado *Innovación tecnológica en la asignatura Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación Social*, refiere la manera en que se promovió entre profesores de doctorado, maneras posibles de adaptación curricular de una asignatura para construir conocimiento y desarrollar habilidades meta-cognitivas con el uso de tecnologías.

El capítulo segundo, *Resignificación de las prácticas educativas en preescolar ante el enfoque de derechos*, tuvo como propósito conocer el nivel de conocimiento sobre Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que poseen los Supervisores Escolares de Educación Básica de Tabasco, en virtud que asesoran a docentes para la atención responsable de menores de edad.

El tercer capítulo *Competencia socioemocional y pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios de Psicología*, se centra en analizar los registros de los diarios reflexivos de estudiantes de Psicopatología, que sirvió para identificar cómo este ejercicio permite el desarrollo de la competencia socio-afectiva, particularmente en el tema de la violencia contra las mujeres.

El capítulo cuatro *El diagnóstico educativo como práctica educativa innovadora*, recupera las experiencias entre profesores universitarios y profesores de escuelas normales a partir de un proyecto de intervención en comunidades de prácticas. Dichas comunidades estuvieron mediadas por tres ejes transversales: el pensamiento complejo como sustento teórico, la incorporación de la investigación-acción como método y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC.)

El quinto capítulo *La Clase Mágica como plataforma para el desarrollo de competencias socioemocionales de Los Amigos*, presenta una experiencia de estudiantes de pregrado quienes desarrollaron competencias socioemocionales durante su participación en un proyecto de intervención educativa en escuelas de nivel básico para ayudar a los niños a mejorar su comprensión lectora a través del modelo educativo de intervención llamado La Clase Mágica.

El sexto capítulo *Enseñanza a través del proyecto de aprendizaje situado en la asignatura Derecho Municipal* se orientó a innovar a través del método de proyectos situados, mediante observación e investigación desde el sitio o lugar donde se localiza la problemática, en el contexto de una asignatura de Derecho Municipal con enfoque de administración pública.

El séptimo capítulo, *Rediseño del curso optativo a las escuelas multigrado en la formación inicial de los futuros docentes en Tabasco*, plantea el desarrollo de un curso para mejorar la formación de docentes multigrado, que son perfiles muy comunes en el contexto del estado.

En el octavo y último capítulo, *Acompañamiento técnico-pedagógico de la supervisión en el empoderamiento de los Directores del Municipio de Paraíso Tabasco* se describe el acompañamiento técnico-pedagógico de una supervisora en función de la mejora de los aprendizajes de los alumnos de la zona escolar 22 de Paraíso, Tabasco a través del empoderamiento de los Directores.

CAPÍTULO I

Innovación tecnológica en la asignatura Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo paradigma de Investigación Social

*Technological innovation in the subject
Theory of Communicative Action as a New
Paradigm of Social Research*

Lily Lara Romero

Introducción

La sociedad actual, denominada por muchos “del conocimiento” es aquella donde al acceso a la tecnología permite visualizar información de cualquier parte del mundo; por ello, la enseñanza ha sufrido una serie de transformaciones debido a la utilización de recursos tecnológicos en los espacios universitarios, sin embargo, en el Doctorado en Educación que se imparte en la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), el plan de estudios incorpora el empleo de la tecnología hasta el sexto cuatrimestre. Frente a la necesidad de atender una demanda necesaria de los estudiantes del Doctorado, se generó la propuesta de ajustar nuevas formas de aprender adaptando la metodología de aprendizaje basado en la integración de herramientas tecnológicas en un entorno flexible de trabajo colaborativo, bajo la supervisión y acompañamiento docente.

Al plantear nuevas estrategias de aprendizaje se postula la creación de Entornos de Aprendizaje Personalizados, (PLE, por sus siglas en inglés), cuya importancia radica en las acciones de aprendizaje ejecutadas, más que el uso de la tecnología educativa, tal como lo señalan Adell y Castañeda (2010). Estos autores afirman que el PLE constituye una forma de utilizar una gran gama de recursos digitales que se encuentran disponibles en la internet con el propósito de promover el aprendizaje.

En el PLE, el alumno tiene la libertad de valorar, escoger y usar las herramientas que mejor se acomoden a sus necesidades y posibilidades

(Cabero *et al*, 2010, s/n). Se parte del reconocimiento de considerar a cada estudiante con necesidades diferentes de información que “son aquellos conjuntos de datos que éste necesita para cubrir un objetivo determinado” (Hernández, 1993, p.17). De ahí la importancia de valorar mediante instrumentos de evaluación formativa las competencias y desempeños, considerando los temas de la asignatura y los logros diferenciados de aprendizaje de cada uno de los miembros de la clase.

Durante la ejecución de las acciones se pudo corroborar la motivación y el aprendizaje transversal de temas no incluidos en el plan de estudios de la asignatura, lo que enriqueció y propició cuestionamientos, reflexiones y debates que mejoraron el abordaje teórico-epistemológico de la teoría de la acción comunicativa. Gracias a esto es posible presentar las reflexiones de los informantes claves, considerando al sujeto de investigación como el tomador de decisiones de su propio aprendizaje. El acto formativo se apoyó en un portafolio electrónico que incluye la actividad investigadora y los productos de aprendizaje elaborados a lo largo del cuatrimestre.

Se presentan los resultados de la investigación con la intención de promover entre los profesores de doctorado otras maneras posibles de adecuación curricular ante el acto de enseñar y construir conocimiento en las aulas de clases, diversificadas e incluyentes con el apoyo de las tecnologías y, sobre todo, desarrollando habilidades meta-cognitivas que coadyuven a mejorar la formación de personas dedicadas a la educación.

Desarrollo

En el transcurso de las últimas décadas ha sido necesario la incorporación de herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación superior. Si bien debido a las circunstancias económicas derivadas de las crisis en el sistema educativo, ha sido muy lenta la incorporación de tecnologías como herramientas pedagógicas y el desarrollo de contenidos digitales, la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) cuenta con conexión *wifi*, un área de cómputo e infraestructura eléctrica para emplear diferentes dispositivos, sin embargo no se ha implementado una formación dirigida al desarrollo de competencias tecnológicas del profesorado que imparte las asignaturas del Doctorado en Educación.

La brecha digital se manifiesta en los alumnos que carecen de habilidades tecnológicas que les permitan emplearlas en el aprendizaje y/o la enseñanza de contenidos. Además, se requiere el cambio de actitud hacia la incorporación de distintas herramientas tecnológicas que faciliten la reflexión de contenidos y no sea una mera reproducción de prácticas pedagógicas donde el estudiante se pasa horas escuchando y visualizando una presentación elaborada por el profesor, empleando resúmenes de libros o contenidos transformados en antologías. El estudiante del Doctorado en formación necesita la experiencia de la intersección entre estos tres factores: contenido, pedagogía y tecnología; estos se consideran fundamentales y son clave para la introducción de las TIC en los procesos educativos: “sólidos conocimientos de los contenidos, dominio de competencias pedagógicas y manejo de herramientas tecnológicas y sus posibles aplicaciones. La tecnología no reinventa la pedagogía, sólo amplía sus posibilidades” (Global Campus Nebrija, 2016, p. 13).

En el ámbito metodológico existen nuevas modalidades de programas relacionados con el uso de la tecnología, en estos hay dos elementos que condicionan el diseño metodológico: la duración del programa y la estructura general del curso.

El Global Campus Nebrija, en su metodología de enseñanza y para el aprendizaje Global propone desde la perspectiva de la pedagogía interactiva en los entornos virtuales, que el alumno sea competente en las herramientas digitales, pero no solo a nivel instrumental (funcionamiento técnico), sino que aprenda a *aprender* en el entorno digital, con una actitud crítica, reflexiva y emancipadora. Es por ello que el enfoque está basado en los aprendizajes, valores y actitudes que se fomentan con este rol, más allá de los que exige la materia. Por lo cual, se requiere reconocer el cambio de roles desde el ser profesor en la era digital y el rol de los nuevos aprendices.

El rol del alumno, además de ser el protagonista de su propio aprendizaje, tiene que demostrar en las sesiones presenciales las siguientes habilidades genéricas:

Ser un alumno responsable de su proceso de aprendizaje; capacidad de autonomía y responsabilidad, desarrollando habilidades para: aprender bajo la dirección del profesor y autónomamente; relacionarse con los compañeros cooperativa

y colaborativamente; diagnosticar sus propias necesidades de aprendizaje de modo realista, con ayuda de profesores y compañeros; traducir las necesidades de aprendizaje en objetivos; relacionarse con los profesores como facilitadores; identificar recursos humanos y materiales apropiados a los diferentes tipos de aprendizajes; seleccionar (y utilizar) estrategias efectivas para utilizar los recursos de aprendizaje; aprender por cuenta propia, con la guía del profesor; análisis, síntesis y evaluación; identificar y resolver problemas; tomar decisiones; adquisición del compromiso para actuar como agente de cambio: educación; transformadora; búsqueda y organización de información y desarrollo de aprendizaje conectivo y relacional (Global Campus Nebrija, 2016, p. 31).

Para lograr la adquisición de las competencias genéricas se requiere incorporar las experiencias de aprendizaje en el aula durante la implementación de la currícula, el método y las técnicas empleando tecnologías en la asignatura seleccionada impartida bajo una modalidad semipresencial.

Incorporación del PLE en las Instituciones de Educación Superior

El PLE ha sido definido como una colección de instrumentos, materiales y recursos humanos que el estudiante usa en un determinado momento en el contexto de un proyecto educativo. Siguiendo esa misma línea de pensamiento, “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades son utilizadas habitualmente por el estudiante” (Casquero, 2013, en Castañeda y Adell, 2013 p. 71). Para la incorporación de un PLE en el ámbito educativo se requiere una operatividad basada en personalización, propiedad, interacción, dispersión, conciencia, auto-regulación e implicación organizativa.

Una de las fases relacionadas con la operatividad del PLE es el diseño de los contenidos, para ello se requiere la creación de una cuenta de correo comercial para el empleo de plataformas gratuitas y espacios personales de aprendizaje. En esta instancia del PLE se distinguen los siguientes ejes: información del curso, evaluación, identidad digital, ventana única, *learn-streaming* y capa social.

La información del curso hace referencia a la guía de la asignatura y los enunciados de las actividades. La guía de la asignatura se publica y es accesible a todos los usuarios. Los enunciados de las asignaturas se comparten en la carpeta compartida y es accesible a través de una liga compartida de edición por todos los usuarios.

La evaluación hace referencia al empleo de formatos en línea empleando instrumentos de valoración como rúbricas, listas de cotejo, entre otros, y técnicas de evaluación para las evidencias de productos de aprendizaje individual, entre pares y grupales. La retroalimentación es continua sobre el trabajo realizado; para ello, se utiliza el correo electrónico grupal. Se crean tareas para emplear herramientas digitales como análisis de vídeos donde se requiere la reflexión y el uso del pensamiento crítico para desarrollar la discusión en las sesiones presenciales.

Método

La asignatura Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación Social está situada en el quinto cuatrimestre del Doctorado en Educación en la Universidad Popular de la Chontalpa en el municipio de Cárdenas, Tabasco, al sureste de México. Se llevó a cabo la experiencia innovadora de la incorporación del PLE, en las seis sesiones presenciales y las horas independientes de los participantes.

Participantes

La muestra consistió en los 11 estudiantes inscritos en la asignatura, con edades que oscilan de los 30 a los 52 años. El enfoque epistemológico corresponde a la investigación-acción, “la acción es fuente de conocimiento y el resultado de los nuevos saberes generados” (Vio Grossi, 1993, p.32). Dichos saberes denotan un vínculo indisoluble entre el investigador y el objeto de estudio, de modo que los hallazgos se van construyendo con base en la interacción que se presenta durante el proceso de investigación (Calero y Calero, 1996). La nominación para los participantes será EI, para el entrevistado uno y así sucesivamente.

Procedimiento

Durante las seis sesiones, las observaciones de clase estuvieron centradas en el desempeño de los participantes en cada uno de sus entornos de aprendizaje integrando herramientas tecnológicas: aplicaciones para el almacenamiento en la nube, gestores de fuentes, bases de datos de revistas indizadas, buscadores académicos, entre otras.

Cada sesión fue diseñada para la aplicación de recursos tecnológicos, el trabajo en equipo y la elaboración de productos de aprendizaje; también se les pedía que reflexionaran personalmente sobre su propio desempeño y conocimiento. Se implementaron tareas de aprendizaje empleando como medios de comunicación los comentarios archivados en el portafolio personal, abierto para que todos pudieran visualizar, valorar y comentar el trabajo de los demás.

Técnica

La estrategia para la obtención de información fue la de grupos de discusión, el registro de observaciones en un diario de campo y los resultados de los indicadores de desempeño de aprendizaje de la asignatura del grupo elegido. Los datos fueron devueltos al grupo investigado para conocer sus percepciones sobre la realidad y llevar a cabo una reflexión meta-cognitiva de su propio aprendizaje.

Resultados

Los resultados que se han encontrado pueden ser clasificados en tres categorías:

- a. aquellos estudiantes que analizaron sobre la incorporación del PLE en la asignatura y reflexionaron sobre la importancia del PLE en el campo educativo;
- b. aquellos estudiantes que reflexionaron sobre su propio proceso meta-cognitivo;
- c. y aquellos que desarrollaron habilidades de comunicación y herramientas de gestión que permiten la transferencia de conocimiento a sus espacios laborales educativos y su posterior empleo.

En la primera sesión se planteó a los estudiantes la posibilidad de participar en la intervención mediante la incorporación del PLE, mismos que estuvieron de acuerdo y en donde se observó que los participantes no manejaban herramientas de gestión, de comunicación y mucho menos la plataforma *YouTube* como herramienta pedagógica; asimismo, manifestaron dificultades para subir información en formato PDF y aún más crear una cuenta propia para gestionar carpetas en *Google Drive*. Por esta razón el primer producto de aprendizaje incorporó el manejo de carpetas y uso del *Drive* en la nube.

Otro hallazgo fue en el manejo de citas y el uso de sistemas de indización de revistas de acceso abierto de calidad científica, ya que, al evaluar el reporte de lectura, uno de los indicadores de logro se refirió al manejo de fuentes fiables; los participantes coincidieron en sus comentarios:

Un mal manejo de citas, así también en la validación de la información (E1).

Fue necesario la retroalimentación dirigida a buscadores fiables, manejo de metadatos y gestores de citas.

Con relación a las estrategias de aprendizaje los participantes las consideraron:

Muy buenas, nos enseñaron a entender más allá de lo que dicen los textos, a comprender la esencia de la teoría. Las técnicas utilizadas durante el desarrollo de la asignatura me parecieron dinámicas, ya que la clase no se tornó aburrida ni cansada, además se logró abarcar todo el contenido temático (E1).

Excelentes actividades porque se elaboró cada actividad durante la clase y eso logró enriquecer más al grupo de construcción de conocimientos y reanimó al grupo para dar el 100% en cada actividad lograda. Agradezco mucho sus conocimientos compartidos y sus asesorías (E3).

Fue una de las principales experiencias en la comprensión de lecturas desde un conocimiento guiado por la doctora, con un alto sentido comprometido desde la docencia (E4).

Fue una gran experiencia desde el aprendizaje en acción educativa guiada desde un lenguaje educativo (E6).

El quehacer docente a través del trabajo y la acción comunicativa que se vierte en el aula me permitirán reflexionar y concebir mi plan de acción individual, plan de vida, perfeccionándolo mediante el diálogo permanente entre mi grupo de pares y profesores (E9).

La utilización de *Google Drive* como herramienta de gestión requirió la elaboración de carpetas con el nombre de cada uno de los participantes con la finalidad de cargar a la nube los productos de aprendizaje, compartir con todas las reflexiones relacionadas con las actividades propuestas y tener una memoria colectiva de las experiencias de conocimientos obtenidos. En equipos se cargaron a las carpetas los siguientes productos: mapa conceptual de la teoría de la acción comunicativa; cuadro comparativo entre la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; reporte de lectura de la filosofía del lenguaje: su naturaleza y su contexto; presentación por equipo del análisis de las comunidades menonita, sijs y jasidista y el ensayo como producto final. Los participantes reconocieron sus propios avances.

Definitivamente hay grandes aportes reconociendo el propósito de la acción comunicativa que es abrir espacios de discusión donde se reconozca el tipo de racionalidad con la que operamos los seres humanos. Tomar muy en cuenta las pretensiones de validez del habla fue un tema muy marcado para mí; se requiere de inteligibilidad, de veracidad, rectitud normativa y de la verdad para llegar a consensos como comunidad en esta sociedad actual (E11).

Puedo identificar la teoría comunicativa y el lenguaje y su utilización en la docencia (E3).

Desde las teorías leídas de diferentes autores me quedan grandes experiencias en la comprensión y redacción en comparación con otros artículos comprometidos desde el doctorado, y aporte a la investigación científica (E7).

Darle la importancia debida al lenguaje a utilizar en un salón de clases y en el ámbito académico en general, para que realmente exista un consenso entre las partes, lo cual indicaría que hubo entendimiento de lo expresado y se logró el fin deseado. Ya lo había leído, pero comprendo que tengo que leer más a Jürgen Habermas, para entender más profundamente su aporte teórico al sector educativo y en general a todos los representantes de la escuela de Frankfurt (E8).

Uno de los retos fue la creación del portafolio electrónico como herramienta de comunicación el cual permitió que los participantes colaboraran

en equipo en la construcción del mapa conceptual de la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Se evidenciaron diferentes experiencias en el uso de *software* libre, además los estudiantes también llevaron a cabo la coevaluación de sus pares y se realizaron las siguientes observaciones:

Identificar las relaciones conceptuales: se observan las relaciones conceptuales de la teoría de la acción comunicativa, logran desarrollar los 3 temas más importantes del filósofo Habermas y su concepción de racionalidad. Reconocen la construcción de la metateoría a partir del disenso y consenso de Habermas y demás teóricos (E3).

Indicar los conceptos que requieren aclararse: requieren ampliar los conceptos del segundo nivel y establecer conectores que reflejen la idea profunda del contenido, se requiere señalar en qué consiste el paradigma comunicativo (E9).

Señalar su punto de vista sobre el trabajo de otro equipo: logran en el gráfico desarrollar el tema a profundidad, los enlaces son en los enunciados adecuados, se observa una comprensión semántica de la teoría de acción comunicativa (E6).

De esta manera cada equipo pudo llevar a cabo modificaciones de sus respectivos productos de aprendizaje con fines de mejora, para integrarlo en el portafolio electrónico del espacio en *Google Drive*.

El uso de vídeos en el aula como herramienta pedagógica requiere diseñar la sesión con la finalidad de analizar y responder preguntas que lleven a la reflexión sobre el aprendizaje del paradigma del mundo y la vida, basado en el consenso explícito e implícito acerca de normas, valores y sus fines.

Para ello se diseñó una estrategia centrada en la observación de las comunidades jasidista, menonita y sijs para su posterior análisis. El producto de aprendizaje era reflexionar desde la teoría de la acción comunicativa de las comunidades. Los participantes en equipo observaron con atención los vídeos de las tres comunidades, tomaron apuntes sobre lo visualizado y describieron sus puntos de vista sobre la inflexión comunicativa, la observación del comportamiento, el sentido (reconocimiento por parte de una comunidad de sujetos inscritos en una práctica comunicativa), el acto del habla y pretensión de validez.

Asimismo, proporcionaron ejemplos de una verdad propositiva (el enunciado del hablante es verdadero), una rectitud normativa (el acto del

habla se relaciona con el contexto normativo vigente) y veracidad expresiva (la intención expresada por el hablante coincide con lo que piensa).

Además, los estudiantes justificaron con ejemplos de sus propios contextos cómo el lenguaje asume otras funciones sociales tales como la integración y la socialización que antes quedaban en el ámbito sagrado.

De igual manera, los sujetos respondieron cuestiones como ¿por qué Habermas asegura que la continuidad de la tradición y una coherencia del saber basta en la práctica comunicativa cotidiana y gracias a esto la práctica comunicativa es válida?, ¿por qué Habermas señala que el poder requiere del consenso? proporciona un ejemplo del vídeo.

Al finalizar la actividad se llevó a cabo la plenaria, logrando una participación basada en la reflexión y enriquecida con las experiencias educativas de los participantes.

Es de vital importancia llevar a nuestros centros educativos la racionalidad a través del dialogo, con el fin de lograr jóvenes proactivos con hábitos que construyan conocimiento, respeto, trasmisión de valores en el mundo de la vida y en el mundo del trabajo de acuerdo con Habermas, dos mundos que deben tener interacción (E5).

En las reflexiones se observa el logro de transferir el conocimiento y contextualizarlo en sus propios entornos, tal como los mismos estudiantes expresaron. Es una teoría que nos enseña a valorar y comprender el uso adecuado y su importancia en nuestra vida cotidiana y en nuestro quehacer educativo (E4).

La educación se debe dar en contexto libre, donde las personas que interaccionan a través del lenguaje y la acción se comprendan y lleguen a un consenso que los comprometa a realizar acciones, usando como fuerza el poder de la argumentación (E6).

Que en las aulas educativas debe prevalecer la convivencia, respetar las opiniones de las demás personas, aprender a convivir (E7).

Después de la reflexión meta-cognitiva los participantes reconocieron la diferencia entre la teoría clásica y la teoría crítica, identificaron las características del giro lingüístico en el mundo de vida y reconocieron los actos del habla en diferentes culturas.

Me parecieron muy adecuadas, en lo personal los videos vistos de las diferentes comunidades, para su posterior análisis, me pareció algo excepcional (E8).

En lo personal, muy interesantes ya que conocer las diferentes etnias, otras formas de vida y tradición, el investigar todo eso que existe y no sabemos me hace reflexionar en que tengo mucho por aprender y así comprender las conductas que rigen nuestro mundo (E7).

Discusión

Los participantes desarrollaron habilidades en el uso de herramientas de gestión, de comunicación y pedagógicas. También mejoraron su desempeño en la gestión de citas y validación de información mediante el uso de herramientas tecnológicas mencionadas anteriormente.

Fue de suma importancia que los participantes llevaran a cabo las tareas asignadas en equipo, en binas, y durante la fase de transferencia del conocimiento –que hicieron de manera individual–, pues se promovieron habilidades de pensamiento como el análisis de textos para su posterior reflexión; lectura de comprensión para comparar y contrastar ideas; observar videos para responder preguntas relacionadas con teorías sociales y conducir la clase; y producir textos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, presentaciones grupales y ensayos usando el *Google Drive* como medio y *YouTube* como recurso didáctico.

En los últimos años se han comenzado a producir diferentes trabajos destinados a distintos aspectos, como son la construcción de entornos que combinen diferentes tipos de herramientas tecnológicas. El haber realizado la intervención educativa desde una propuesta innovadora desde el contexto de la Universidad Popular de la Chontalpa abre el camino para seguir operando el PLE empleando la Web 2.0.

En el aspecto meta-cognitivo, la reflexión sobre las actividades propuestas y su propio aprendizaje generó una mayor comprensión de los temas, mayor motivación, deseo de seguir informándose sobre autores y teorías más allá de lo revisado en sesiones presenciales, además de mejor manejo de citas y referencias validadas. Esto coincide con la investigación realizada por Núñez *et al* (2018), la metodología empleada, la construcción de representaciones gráficas de su PLE por parte de los estudiantes y su análisis por

el equipo de investigación, cabe señalar que se ha mostrado significativa, por una parte para la autorreflexión por parte del estudiante de las herramientas tecnológicas que utiliza y para qué, y por otra porque facilita un instrumento de análisis y en consecuencia aporta pistas y sugerencias para establecer acciones formativas.

La incorporación del PLE utilizando recursos tecnológicos requirió diseñar acciones que involucren la sistematización, organización y elaboración de la información. Al descubrir cada participante su propia necesidad de información es capaz de generar productos y desempeños de aprendizaje, enriquecidos con referencias bibliográficas propias. Ramírez-Mera y Tur (2019) señalan una perspectiva segura y fiable de la gestión del PLE, así como sus implicaciones en la construcción de la alfabetización digital.

Al emplear diferentes herramientas tecnológicas en la gestión de la información y su posterior vinculación con el logro de los objetivos de aprendizaje se muestra la evidencia del desarrollo de la alfabetización digital por parte de los participantes, una característica ya señalada por Ramírez-Mera y Tur (2019) es que la alfabetización digital del alumnado de Educación Superior en México está en proceso de construcción, en especial en la gestión de la información puesto que se hace con criterios limitados sobre la fiabilidad de las fuentes de información que consulta. Por todo ello, será importante generar estrategias de enseñanza-aprendizaje transversales que permitan el desarrollo de habilidades digitales para la gestión segura y fiable de la información.

Un hallazgo importante es que se evitó el plagio en las tareas, ya que los productos escritos conllevaron a un análisis personal, además de contener ideas propias, gracias al manejo de fuentes y su validación. De un solo tema de ensayo propuesto, se observaron diferentes niveles de profundización en el análisis del mismo contenido.

Conclusiones

La incorporación y operatividad del PLE en la asignatura Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación Social permitió el desarrollo de habilidades tecnológicas en los estudiantes además de reconocer las necesidades de formación del profesorado que imparte las

demás asignaturas del Doctorado en Educación de la Universidad Popular de la Chontalpa del municipio de Cárdenas Tabasco.

Por consecuente se puede apreciar que, a pesar de las experiencias pedagógicas, se requiere un cambio en la significación del ser docente en la instrumentación de metodologías en las modalidades semipresenciales donde se emplean tecnologías, así como en los entornos híbridos que el día de hoy caracterizan la educación superior en todo el país.

Si bien se han acelerado por diferentes causas el uso de herramientas digitales como plataformas, repositorios y bases de datos que han sido incorporados en las instituciones de educación superior, se requiere enfrentar el reto de diseñar contenidos digitales de aprendizaje en las asignaturas que se imparten en las carreras del campo formativo de la educación. La importancia de esto radica en que la formación docente requiere de manera urgente desarrollar e implementar la enseñanza en modalidades híbridas en los diferentes niveles del sistema educativo nacional mexicano.

La investigación, basada en intervención educativa empleando la innovación educativa, inicia un camino de retos y promesas de éxito, siempre y cuando exista una formación continua en el empleo de herramientas digitales y la transición en el uso de medios para promover la creación de entornos personales de aprendizaje. Esto muy necesario en los estudiantes de esta era de la información y el conocimiento.

Finalmente, se requiere que los estudiantes incorporen nuevas formas de aprender, asumiendo roles donde su participación en el proceso de aprendizaje sea activa, para lograr el desarrollo de competencias genéricas a través de actividades significativas propuestas por sus profesores donde la reflexión, la discusión y la retroalimentación de los contenidos sea colectiva.

Referencias

Adell, J. & Castañeda, L. (2010) Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione

e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE
 Università degli studi

- Cabero, J., Barroso, J, y Llorente, C. (2010). El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 27-37.
- Calero, A., y Calero, L. y. (1996). *Constructivismo en la enseñanza de la ingeniería: un proceso viable*. En XVI Reunión de Facultades de Ingeniería. Bogotá D.C.
- Casquero, O. (2013). PLE: Una perspectiva tecnológica, en Castañeda, J. y Adell, L. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* pp.71-84. Alcoy. Marfil.
- Global Campus Nebrija. (2013). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. <https://bit.ly/2QzgGAA>
- Hernández, P. (1993). El perfil del usuario de información, *Investigación bibliotecológica*, 7 (15) 16-22, <https://bit.ly/2LLG2Jw>
- Núñez, J. P. L., Almenara, J. C., y Meza, L. U. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en estudiantes universitarios de Pedagogía. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 25-39.
- Ramírez-Mera, U. y Tur, G. (2019). Seguridad y fiabilidad en la gestión de la información de los entornos personales de aprendizaje (PLE) en la Educación Superior. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (70), 18-33.
- Vio Grossi, F. (1983) La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos problemas relevantes, en Vejarano, G. (1983). *La investigación participativa en América Latina*. CREFAL.

CAPÍTULO II

Resignificación de las prácticas educativas en preescolar ante el enfoque de derechos humanos

Resignification of educational practices in preschool before the human rights approach

Silvia De la Cruz Oliva

Introducción

La Reforma Educativa implementada a partir de septiembre del año 2013 y hasta finales del 2018, trajo consigo cambios no solo en el aspecto de los materiales educativos, evaluación en el aula y formas de ingreso al servicio docente, sino también en lo relacionado a las evaluaciones para la promoción a las funciones directiva y de supervisión escolar; en estas destaca la introducción de temáticas relacionadas con los derechos humanos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) como parte de la teoría que todos, desde profesores frente a grupo hasta jefes de sector, deben conocer.

Esta temática de Derechos Humanos (DD. HH.) también fue incorporada en las evaluaciones para la permanencia en el servicio de docentes, directores y supervisores escolares a través de la bibliografía obligatoria en la dimensión cuatro de los perfiles, parámetros e indicadores propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el entonces Servicio Profesional Docente, habida cuenta de que los tratados nacionales e internacionales que México ha firmado y ratificado, así como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes protegen y salvaguardan el interés superior de la niñez ante aquellas personas y situaciones que pueden dañarla física, emocional y psicológicamente.

Debido a la incorporación de estos contenidos en las evaluaciones, podría suponerse que existe conocimiento de ellos entre quienes conforman la base magisterial en el estado de Tabasco; lo cierto es que sólo los conocen aquellos que fueron evaluados y obtuvieron un nivel idóneo, bueno o desta-

cado; lo que representa un ínfimo porcentaje de la totalidad de los docentes en sus distintas funciones y niveles educativos.

Por otra parte, en México, el índice de acoso escolar, lejos de disminuir, se incrementa. En el periodo de 2013 a 2018, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ubica a México en el primer lugar a nivel mundial, con una cifra de 28 millones de niños y adolescentes que lo padecen, de un total de 40 millones de alumnos. Es por ello que, para lograr el objetivo de este estudio, se tomó como punto de partida una serie de cuestionamientos: ¿Qué está pasando al interior de nuestros centros escolares y de las familias?, ¿conocen los y las docentes, directivos y supervisores escolares la normatividad actual en temas de Derechos Humanos?, y si la conocen, ¿saben las consecuencias legales, responsabilidades administrativas y civiles de quienes por acción u omisión enfrenten casos de *bullying*? Para obtener respuestas se requirió una investigación documental que, mediante el método exegético, determinará el alcance de responsabilidad de los supervisores escolares para conocer los temas de DD. HH. de NNA e influir de manera positiva en las escuelas a su cargo.

El Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIIEA) del estado de Tabasco realizó un estudio solicitado por la Dirección de Superación Académica del Magisterio (DSAM) de esa misma entidad federativa. El objetivo fue identificar las necesidades de formación del magisterio en el nivel básico sobre diferentes aspectos de la práctica educativa.

En junio del año 2018, se aplicaron encuestas en línea a la estructura de Educación Básica, la cual comprende a todos los profesores de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Se registró un total de 21 temáticas correspondientes a las necesidades de formación en sus respectivas funciones. Las autoridades del CIIEA tomaron la decisión de atender las necesidades de capacitación de los supervisores escolares.

Uno de esos requerimientos de formación fue el relacionado con el tema de Derechos Humanos, toda vez que en su quehacer cotidiano, los supervisores se enfrentan a situaciones de abuso sexual, maltrato, violencia y acoso escolar, y desconocen cómo actuar ante ellas, de modo que, cuando estos casos se canalizan a la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Educación de Tabasco, las autoridades de esa instancia les llaman la aten-

ción por no ocuparse de los problemas de esta índole con la diligencia adecuada y debido proceso, ya que no implementan las medidas de prevención respectivas para proteger a las presuntas víctimas en las escuelas; además de manifestarles enfáticamente su falta de responsabilidad como servidores públicos con función supervisora.

Desarrollo

La integridad física, emocional y psicológica de los alumnos debe ser un tema del que hay que ocuparse, por ello los planes y programas del Modelo Educativo 2017, Aprendizajes Claves, que se implementó a partir del ciclo escolar 2018–2019, incorpora la Educación Socioemocional en el currículo como una de las estrategias para favorecer la sana convivencia escolar. En su fundamentación, se considera aquello que Tedesco *et al* (2013) señalan sobre la importancia de lo intelectual, sin olvidar lo emocional:

El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto (p.4).

Es indispensable entonces replantear qué se hace desde cada una de las funciones que competen al ámbito educativo para favorecer ambientes seguros, de sana convivencia y de promoción de una cultura de paz que permita que todos los estudiantes aprendan lo necesario. Una de estas funciones es la de la supervisión, tarea que en la actualidad enfrenta retos en condiciones inéditas por las tensiones que ocurren en la sociedad e impactan en el ambiente escolar cada vez con mayor intensidad, a la par de transformaciones globales que repercuten en aspectos tan concretos como los centros educativos, las familias de los alumnos y las comunidades donde se localizan los planteles.

Es competencia de los supervisores escolares garantizar el derecho a la educación de NNA establecido en el Artículo 3º de la Constitución y en la Ley General de Educación. La función específica número uno que el Cuaderno del Supervisor señala es “... el Supervisor Escolar debe verificar y asegurar la prestación regular del servicio educativo en condiciones de equidad, calidad y normalidad” (SEP, 2013, p.78), por lo que su responsabi-

lidad va implícita desde el momento en que asumen la función, por lo que una de sus tareas es visitar cada una de las escuelas para verificar que el proceso educativo ocurra en condiciones normales para el alumnado.

Una actividad estratégica de esas visitas regulares es apoyar al personal directivo y docente para que, a través de una comunicación asertiva, se procure el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Para proporcionar esa asesoría de manera adecuada, el supervisor debe tener los conocimientos y habilidades necesarios para poder despejar dudas y responder a inquietudes que el personal de las escuelas exponga en temas educativos, de convivencia, de ambientes de paz, entre otros.

Asesorar en la atención diferenciada a los alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas y establecer una comunicación constante con las escuelas para crear una cultura institucional centrada en el logro de su misión: el aprendizaje de calidad en condiciones de equidad (SEP, 2013, p.78).

Los perfiles, parámetros e indicadores emitidos por la SEP para la función directiva señalan que todo docente que pretenda cubrir una vacante para director de escuela, asesor técnico pedagógico, supervisor escolar o jefe de sector, necesariamente debe cubrir las cinco dimensiones contenidas en dicho documento, mismas que describen las características, cualidades y aptitudes deseables para el desempeño eficiente de la función. En la cuarta dimensión se destaca que todo supervisor debe conocer las leyes vigentes que impactan en la educación de los alumnos.

Un Supervisor debe conocer los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo como condición necesaria para garantizar el derecho a la educación de calidad en su zona escolar, así como promover ambientes escolares favorables para la inclusión, la equidad, el aprendizaje y la sana convivencia (SEP, 2018, p.143).

Para promover entornos seguros, libres de abuso sexual, violencia, maltrato y acoso escolar en cada plantel de su zona escolar, el supervisor debe iniciar con la autoformación en temas que conllevan, además, una carga horaria en el campo formativo llamado Desarrollo Personal y para la Convivencia del plan y programa de estudios. Entonces, se debe partir de la función para apoyar a los docentes en generar una cultura de paz, referente

que el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), puntualiza que la educación se enfocará en la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

La discriminación en todas sus formas y manifestaciones, el maltrato escolar, la violencia y el acoso escolar no deben ser impedimento para que Niños, Niñas y Adolescentes culminen su Educación Básica. Bajo esta premisa, se inició un proceso de investigación exploratoria a partir de una sesión de capacitación a los supervisores escolares de Educación Básica en el tema de Derechos Humanos de NNA.

Se planteó como objetivo general identificar, mediante un instrumento de diagnóstico, el nivel de conocimientos en Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes que poseen los supervisores de los niveles educativos de Educación Básica en cada una de las zonas escolares, habida cuenta de que el pleno entendimiento de ese ámbito les permitirá hacer frente al acoso escolar y prevenir situaciones de riesgo que afecten la integridad física, emocional y psicológica de los menores que se encuentran bajo su responsabilidad.

Antes de la Reforma Educativa emprendida en el país en el año 2012, los docentes ascendían a la función supervisora por el sistema escalafonario, es decir, conforme a méritos como la antigüedad en el servicio o la preparación profesional, con el requisito de haber ostentado previamente la función de director de escuela. Es relevante mencionar que no se recibía capacitación para ascender en la estructura organizativa de cada nivel educativo, por lo que se aprendía en el trayecto, con base en experiencias cotidianas.

Fue hasta el año 2013 cuando se instrumentó la Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares y con ella la obligatoriedad de capacitarse en un Diplomado denominado “Una Supervisión Efectiva para la Mejora del Aprendizaje de nuestros Alumnos”. Fue impartido entre los años 2013 a 2018 a la totalidad de supervisores y jefes de sector de Educación Básica en servicio.

El Libro del Supervisor —material de trabajo empleado en ese Diplomado— contiene, en su primer módulo, la actividad llamada Aprender a convivir, que enfatiza la necesidad de que los profesores, directores y supervisores den seguimiento y acompañamiento a las escuelas para mantener un

adecuado clima escolar, ya que éste incide en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los colectivos docentes (...) requieren de la participación y presencia activa de la supervisión, de una supervisión renovada, que se entiende a sí misma como inspiradora y estimuladora de una tarea educativa distinta, de una acción docente que tiene como interés central el logro de los aprendizajes esperados, el desarrollo de competencias y la formación integral de cada alumna y alumno (Martínez, 2011, p.12).

Es necesario que los supervisores hagan un ejercicio de análisis profundo en la relevancia del principio filosófico del Artículo 3º constitucional como parte de su saber y saber hacer, y asuman un liderazgo en la promoción de acciones en beneficio de la formación integral de los alumnos para coadyuvar, no solo en la garantía del Derecho a la Educación, sino de los 20 derechos del catálogo contenido en el Artículo 13 de la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) que a continuación se detallan (Ver tabla 1).

Tabla 1

Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

I	Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
II	Derecho de prioridad;
III	Derecho a la identidad;
IV	Derecho a vivir en familia;
V	Derecho a la igualdad sustantiva;
VI	Derecho a no ser discriminado;
VII	Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral;
VIII	Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
IX	Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social;
X	Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
XI	Derecho a la educación;
XII	Derecho al descanso y al esparcimiento;
XIII	Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura;

- XIV Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
 - XV Derecho de participación;
 - XVI Derecho de asociación y reunión;
 - XVII Derecho a la intimidad;
 - XVIII Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
 - XIX Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y
 - XX Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.
-

Nota: Elaboración propia con base en Artículo 13 LGDNNA.

Método

El tipo de estudio utilizado fue exploratorio, la técnica de obtención de datos fue un cuestionario de entrada de seis preguntas (diagnóstico) y otro de salida, a través de un formulario de *Google* con nueve preguntas para responder con un sí o un no, al finalizar la sesión de capacitación. Posteriormente se desarrolló el contenido de la carta descriptiva con los temas concernientes a los derechos de NNA a una educación libre de violencia; definición de *bullying*; criterios para identificar y caracterizar este fenómeno social; responsabilidad por acciones u omisiones; aspectos cualitativos y cuantitativos del acoso escolar; debida diligencia; Artículo 1º constitucional; discriminación; casos de acoso escolar y sentencias dictadas por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN).

Participantes

La población estaba constituida por los 370 supervisores de los tres niveles de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria. Este capítulo que se presenta, se basó en los resultados obtenidos con el nivel preescolar e inicial, en el que se atendieron 120 supervisores de una población de 129. Las edades comprendidas oscilaron entre los 35 a 72 años, siendo 128 del sexo femenino y uno del sexo masculino, organizados en cinco grupos.

Procedimiento

La primera sesión de capacitación inició en la semana uno del mes de febrero de 2019 y culminó en la primera semana de marzo del mismo año, hasta cubrir el total de la población de preescolar. La hipótesis planteada fue la siguiente: si los supervisores conocen el marco normativo y jurídico de protección de Niños, Niñas y Adolescentes, serán capaces de orientar al personal directivo, docente, administrativo y de apoyo de sus escuelas para que garanticen espacios seguros y modifiquen positivamente la convivencia escolar para que los menores cursen sus estudios libres de agresiones y vejaciones.

Para llevar a cabo el proceso de exploración sobre las necesidades de capacitación que presentaban los supervisores escolares de preescolar, se tomó en cuenta la base de datos sistematizada que la DSAM proporcionó al CIEEA en enero del año 2019, en la que las temáticas de actualización, formación y capacitación requeridas por los docentes, directivos y supervisores abarcaban desde didáctica, currículo, planeación y evaluación, hasta inclusión, derechos humanos y gestión escolar, de acuerdo a datos provenientes de una encuesta en línea aplicada de mayo a julio del año 2018 para la elaboración del catálogo de cursos a ofertar en el 2019 por la DSAM.

Con la identificación del tema de derechos humanos se ponderó la necesidad de abordar el acoso escolar desde la perspectiva de la LGDHNA y contribuir, desde la supervisión, en la actualización, seguimiento, asesoría y acompañamiento del personal directivo en el tratamiento de los problemas de *bullying*, violencia y maltrato escolar.

Para ello, se diseñó una sesión de capacitación de cuatro horas, dirigida a una población de 129 supervisores del nivel preescolar e inicial; 150 supervisores de primaria; 10 de secundaria técnica; 11 de secundaria estatal; seis de secundaria general; 41 de telesecundaria; 16 de educación especial; y 20 de primaria indígena, integrados en grupos de entre 20 a 30 docentes para alcanzar la cobertura total en 15 sesiones, en horario de 9:00 a 13:00 horas en el Centro de Maestros 2706 de la ciudad de Villahermosa, Tabasco. La capacitación inició el 13 de febrero del año 2019 y concluyó el 18 de junio del mismo año.

Para la recepción de la convocatoria de capacitación emitida por la DSAM y el CIEEA se contó con el apoyo de las direcciones de los niveles

educativos, bajo la premisa de que una de las dimensiones de los perfiles, parámetros e indicadores para la función supervisora, es fortalecer sus habilidades ético-profesionales.

La intención didáctica de la sesión fue brindar elementos teóricos y prácticos, mediante el análisis de casos ocurridos en el contexto escolar, que permitieron a los supervisores ampliar la información y los conocimientos respecto a las consecuencias legales del acoso escolar y del papel que ellos desempeñan en la prevención de esta problemática. Las sesiones se desarrollaron conforme el siguiente cronograma.

Tabla 2

Cronograma de capacitación en derechos humanos de NNA



Nota: Elaboración propia

Técnica

El primer instrumento de recopilación de información utilizado fue un cuestionario diagnóstico con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es el acoso escolar?
2. Después de leer el siguiente caso: Una maestra de preescolar sanciona a un niño por llevar el cabello con mechones y no le permite la entrada a la escuela, ¿podría señalar qué derecho del menor está siendo vulnerado?
3. ¿Conoces la sentencia que determinó el acoso escolar y las tesis de la SCJN para definir el acoso escolar?

4. ¿Por qué se tiene la responsabilidad en la escuela de salvaguardar la integridad del menor?
5. ¿A qué sanciones se expone el personal de un centro escolar en caso de omisión o negligencia?
6. ¿Cuáles son las reparaciones del daño que se han promovido por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en casos de racismo, intolerancia o discriminación por parte de los profesores?

La finalidad de este primer instrumento fue detectar el grado de conocimiento de los participantes con respecto al tema, lo cual permitiría hacer adecuaciones al contenido de la capacitación.

Posteriormente se desarrolló el contenido de la carta descriptiva, para lo que resultó estratégico el trabajo que, por equipos, realizaron los asistentes para analizar casos de acoso escolar y las sentencias emitidas por la SCJN y el CONAPRED. En esa actividad, el debate se enfocó en el deber ser, como producto de la resistencia de la mayoría de los participantes con respecto al concepto y la práctica de disciplina escolar y aplicación de medidas sancionadoras de conductas que han sido normalizadas históricamente pero que, a partir del año 2014, con la emisión de la LGDNNNA que incorpora un catálogo de derechos para las personas menores de 18 años, son modificadas, y se establecen las bases para la creación de un sistema interinstitucional encargado de la protección integral de NNA, del que los servidores públicos deben ser garantes. Un hallazgo en el desarrollo de esa actividad fue el desconocimiento por parte de los supervisores de la mayoría de los derechos de NNA. Del catálogo referido, solo los derechos VI y XI, Derecho a no ser discriminado y Derecho a la educación, respectivamente fueron identificados por los asistentes.

Un segundo cuestionario diseñado a través de formularios de *Google* —aplicación de administración gratuita para elaborar encuestas con presentación de datos estadísticos—, conformado por nueve cuestionamientos para ser respondidos con un sí o un no, fue aplicado al final de la capacitación; el respectivo envío a los participantes se realizó tanto por *WhatsApp* como a sus correos electrónicos.

Las respuestas de los cuestionarios se guardaron automáticamente en la aplicación, misma que arrojó gráficas cuyo análisis e interpretación derivó en la detección de los conocimientos obtenidos por parte de los asistentes a la capacitación con respecto a temas como el acoso escolar y los derechos humanos de NNA, así como el planteamiento de propuestas para atender de manera específica el *bullying*. A continuación, se presenta el formato de los cuestionarios aplicados (Ver tabla 3).

Tabla 3

Evaluación de salida de la capacitación en Derechos Humanos de NNA

Indicadores de logro	Sí	No
Defino de forma clara lo que es el acoso escolar en los centros educativos.		
Comprendo las acciones y responsabilidades del centro escolar ante una situación de acoso.		
Comprendo las acciones y reparación de daños que se tienen que otorgar al menor en caso de no ser atendido.		
Comprendo las consecuencias que implican la negligencia en la atención a los menores de edad.		
Reconozco el protocolo de atención en caso de acoso escolar		
Reconozco el protocolo de atención en caso de acoso y hostigamiento sexual.		
Reconozco la prioridad del interés superior del menor y su derecho al bienestar.		
Reconozco las acciones del CONAPRED en situaciones de racismo, discriminación e intolerancia en la escuela		
Reconozco mi responsabilidad de fomentar y difundir los derechos de niños, niñas y adolescentes.		

Nota: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de salida realizados en formato de Google y recibidos a través de WhatsApp y correo electrónico.

En cada una de las sesiones de capacitación se analizaron casos diferentes de acoso escolar, con base en la complejidad del contexto de cada nivel educativo y la disposición e interés de los participantes. A los ejemplos proporcionados como parte de los contenidos de la carta descriptiva, se sumaron otros manifestados por los participantes basados en sus propias

experiencias como docentes, directores y supervisores. Los casos citados por ellos obedecían a la búsqueda de respuestas, soluciones u orientaciones por parte de sus pares y de las conductoras de la capacitación ante problemáticas específicas que se presentan en los jardines de niños de sus zonas escolares.

Resultados

La capacitación programada para 129 docentes del nivel preescolar en la función supervisora se impartió de acuerdo al cronograma que se presenta a continuación, en el que también se detalla su asistencia (Ver tabla 4).

Tabla 4

Asistencia de supervisores a la capacitación en Derechos Humanos de NNA

FECHA	NIVEL PREESCOLAR	
	Asistencias	Inasistencias
13/02/19	24	6
20/02/19	21	2
06/03/19	31	0
07/03/19	24	0
09/04/19	20	1
TOTAL	120	9

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 4, se registró un 93.02% de asistencia de supervisores a la capacitación, lo que demostró su interés por conocer sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes, sumado al hecho de que los participantes externaron su preocupación por los casos de acoso escolar, abuso sexual y discriminación que, por difícil que sea aceptarlo, ya se presentan en el nivel de preescolar.

En las sesiones se informó acerca de diversos hechos de acoso, violencia, agresiones física y verbal que se han presentado en los planteles, además de casos de abuso sexual del que niñas y niños han sido víctimas en sus propios hogares, perpetrado por sus familiares. Sin embargo, por desconocimiento de los protocolos de prevención, detección y actuación para atender la violencia, maltrato y acoso escolar contra niñas, niños y adolescentes en

los planteles de Educación Básica y Media Superior de Tabasco, estos casos quedan impunes.

En Tabasco, el protocolo de acoso escolar fue publicado en el Periódico Oficial del Estado, el 15 de noviembre de 2017 y difundido al personal directivo y de supervisión escolar a partir de la segunda mitad del año 2018; en tanto que el protocolo de prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual fue publicado en conjunto con el protocolo contra el maltrato escolar el 11 de julio de 2018 en el Periódico Oficial del Estado, pero se dio a conocer a la estructura educativa hasta los primeros meses del año 2019.

Las supervisoras y el supervisor a quienes se impartió la capacitación descrita, argumentaron que, tanto docentes como directores, continúan con las prácticas del enfoque tutelar en derechos humanos debido a que poseen un exiguo conocimiento de los tres protocolos anteriormente mencionados, ya que no han recibido capacitaciones respecto a su implementación por parte de la Secretaría de Educación de Tabasco.

De los 120 supervisores que asistieron a la capacitación, 100 entregaron el cuestionario de diagnóstico respondido. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Respuestas de supervisores al cuestionario de diagnóstico

No. de pregunta	Respondió correctamente	Se acercó a la respuesta correcta	Respondió erróneamente	No respondió la pregunta
1	2	42	54	2
2	6	7	84	3
3	0	1	75	24
4	17	28	38	17
5	12	44	16	28
6	5	14	52	29

Nota: Elaboración propia.

Con respecto a la evaluación de salida, como respuesta a la primera pregunta, ¿qué es el acoso escolar?, una mínima parte de los asistentes definió de forma correcta el concepto y más del 50% lo hizo de forma incorrecta al relacionarlo únicamente con violencia física, sin considerar la amplitud

del fenómeno como todo acto u omisión que de manera reiterada agrede física, psicoemocional, patrimonial o sexualmente a una niña, un niño o un adolescente en el ámbito escolar. Dos supervisoras no respondieron la pregunta.

En cuanto a la segunda pregunta, relacionada al caso específico de una maestra de preescolar que sanciona a un niño por llevar el cabello con mechones y no le permite la entrada a la escuela, en contestación, los supervisores debían señalar qué derecho del menor es vulnerado; más del 80% respondió de forma incorrecta, no supieron identificar los derechos de niñas, niños y adolescentes, y expresaron respuestas como “el Derecho a ser corregido con la atención que prevalece el caso”, o “el Derecho a la libertad de creencias”. Menos del 10% respondió correctamente y 3% no contestó a esta pregunta.

La tercera pregunta: ¿Conoces la sentencia que determinó el acoso escolar y las tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación para definir el acoso escolar? fue la menos contestada, el 24% la omitió. El 75% la contestó de forma incorrecta, con un “no”, “no exactamente”, “no las recuerdo”, “ignoraba que existían” o “desconozco”. Solo una supervisora mencionó datos al respecto de manera general; 0% la respondió correctamente.

En cuanto al cuestionamiento número cuatro, ¿Por qué se tiene la responsabilidad en la escuela de salvaguardar la integridad del menor?, el 17% de los docentes respondió de forma adecuada, como producto de la experiencia que han adquirido en la función de supervisores a partir de las problemáticas atendidas. Un 38% respondió erróneamente, al asumir que dicha responsabilidad forma parte de su jornada laboral, y no aceptarla como una obligación ineludible a su función de trabajador normado por el Reglamento Interior de los Trabajadores al Servicio de la Educación y de la Ley General de los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes; es decir, no reconocen la LGDNNA como el marco legal que salvaguarda los derechos de la infancia y la adolescencia. Cabe mencionar que 17 de los asistentes a la capacitación que respondieron el cuestionario de salida no contestaron esta pregunta; mientras que el 28% respondió algunos conceptos de forma correcta al ser capaces de nombrar aspectos tales como: “Es deber de todo servidor público brindar un espacio de seguridad al menor,

libre de violencia”, o “la escuela debe garantizar un clima de seguridad y sana convivencia para el menor”.

En relación a la pregunta número cinco, ¿A qué sanciones se expone el personal de un centro escolar en caso de omisión o negligencia?, el 44% contestó de forma cercana a la respuesta correcta, ya que, como lo manifestaron posteriormente en la reunión plenaria de la capacitación, la mayoría ha atendido casos de *bullying*, discriminación o violencia escolar, por lo que mencionaron las consecuencias administrativas de inhabilitación temporal o incluso cese en el servicio educativo a las que se han hecho acreedores directores, docentes, personal de apoyo o administrativo. Nadie mencionó sanciones civiles o económicas. El 28% omitió la respuesta a esa pregunta y 16% respondió incorrectamente con aseveraciones como “Ser trasladado a otro centro de trabajo”, “Debe permutar”, o “Darlo de baja de forma inmediata del empleo”.

Finalmente, en la pregunta número seis, *¿Cuáles son las reparaciones del daño que se han promovido por la CNDH y el CONAPRED en casos de racismo, intolerancia o discriminación por parte de los profesores?*, el 52% respondió de forma errónea, 29% no contestó, y solo 5% admitió tener conocimiento acerca de las reparaciones que promueve el CONAPRED en los casos mencionados. Destaca el hecho de que, al finalizar la prueba diagnóstica, algunos expresaron desconocer sobre las funciones del CONAPRED, pues entre las respuestas sobresalen: “No recuerdo haber escuchado al respecto”, “No sabía que existía” o, “Desconozco qué hacen”.

De manera general, se observa, salvo en la pregunta número cinco, en cuya respuesta la experiencia juega un papel importante, que prevalece el desconocimiento en el tema de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y, por consiguiente, de sus implicaciones. En la Tabla 5 se pone de manifiesto que la mayoría de docentes respondió de manera incorrecta, lo que sumado a la cantidad de supervisores que no respondieron algunas de las preguntas, y los nueve que no entregaron los instrumentos diagnósticos, resulta significativo para determinar que este personal no cumple con los puntos 7.7, 9.7 y 7.5 de los protocolos contra el abuso sexual, maltrato y acoso escolar, los cuales expresan que es deber de los supervisores contar con formación en derechos humanos y conocer la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco.

Ese punto es observable debido a que solo una mínima cantidad de asistentes que respondieron el cuestionario lo hizo probando conocimientos, habilidades y actitudes que demuestran que en sus zonas escolares el seguimiento, asesoría y acompañamiento es una práctica que los identifica como supervisores de acuerdo con los perfiles, parámetros e indicadores, estipulados por la SEP:

4.1 Asumen los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana;

4.2 Gestionan ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en las escuelas;

4.3 Distinguen las capacidades y actitudes necesarias para ejercer su función;

4.4 Reconocen que su función contribuye a garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (SEP, 2019, p. 138).

Al terminar la sesión de capacitación se envió a través de *WhatsApp* el instrumento de salida a los 120 a través de la Asesora Técnico-Pedagógica de la Dirección General de Educación Preescolar e Inicial del estado, y se recibieron respuestas de 49 supervisoras. De ellas, el 75% pudo definir el acoso escolar, pero ese mismo porcentaje desconoció la función del CON-APRED en situaciones de racismo y discriminación.

Es preciso aclarar que no se profundizó en ese tema debido al tiempo destinado al análisis de las tesis dictadas por la Suprema Corte de Justicia de la Nación en casos de acoso escolar. El 50% de los asistentes expresó dudas con respecto a las sanciones aplicables por acción u omisión ante una situación de acoso o maltrato escolar.

Es importante destacar que algunos asistentes manifestaron verbalmente sus inquietudes con respecto a las sanciones que a nivel nacional se han aplicado en los casos analizados durante la capacitación y que corresponden a tesis de la SCJN. Esas inquietudes son producto del desconocimiento con respecto al contenido e interpretación de los Protocolos de prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes en los planteles de Educación Básica y Media Superior del estado de Tabasco; el Protocolo de prevención, detección y actuación para atender la violencia y acoso escolar contra niñas, niños y adolescentes en los planteles

de Educación Básica y Media Superior del estado de Tabasco; y el Protocolo de actuación para la prevención, detección y atención al maltrato contra niñas, niños y adolescentes en los planteles de educación *básica y media superior del estado de Tabasco*.

Sobre esos documentos, algunos de los supervisores refieren que la Secretaría de Educación de Tabasco no les brindó capacitación y, cuando se presentaron problemas de este tipo en las escuelas, no fueron asesorados de forma adecuada. Expresaron, además, que es importante ampliar y socializar la información correspondiente mediante cursos, talleres o diplomados que aborden tanto la dimensión conceptual como la legal y estrategias específicas para atender el *bullying* desde su etapa de prevención, así como orientación para elaborar los acuerdos de convivencia escolar, pues cada escuela tiene uno diferente, razón por la que docentes y directores aplican de manera inconsistente las sanciones en casos que vulneran la integridad y dignidad del menor.

Discusión

Los participantes solicitaron se haga extensiva la petición al titular de la Secretaría de Educación del estado de Tabasco para que se materialice el mandato de la LGDNNA en su artículo 57, fracción XII:

Conformar un equipo multidisciplinario responsable que establezca mecanismos para la prevención, atención y canalización de los casos de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o cualquier otra forma de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes que se suscite en los centros educativos (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018, p.22).

De igual manera, solicitaron que un organismo multidisciplinario colabore con las escuelas desde la Unidad de Atención a los Estudiantes (UAE) de la Secretaría de Educación Pública y sus instancias homólogas en cada uno de los estados, ya que actualmente solo hay una persona que realiza esta labor en todo el nivel de Educación Básica, lo que limita el apoyo, la asesoría y el acompañamiento a las escuelas y repercute negativamente en el seguimiento y tratamiento que se da a los casos que las direcciones de los diversos niveles educativos trasladan para atender a padres, y madres de familia, alumnos y docentes

Conclusiones

Comprender que la violencia contra niñas, niños y adolescentes en cualquiera de sus manifestaciones constituye una transgresión a su dignidad, integridad y derechos, y que las familias, la comunidad y el Estado, incluidos todos los actores del Sistema Educativo, son responsables de su prevención, atención y seguimiento, es la base para aplicar la perspectiva de los Derechos Humanos de NNA en las escuelas de Educación Básica y contribuir con ética y responsabilidad a la prevención de los fenómenos de la violencia y acoso escolar, maltrato infantil, abuso sexual y discriminación en todas sus formas, para generar entornos de paz, sana convivencia, armonía y colaboración que permitan materializar el cambio de paradigma dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes, y los tratados y convenciones nacionales e internacionales suscritos por nuestro país y que abonan al respeto y cuidado del interés superior de los menores.

Es necesario replantear el tema del *bullying* desde el enfoque de la LGD-HNNA y reconocer que todos forman parte de la solución; se requiere hacer una revisión de las formas de violencia que ocurren en el ámbito escolar para conocer cómo operan estos fenómenos y así diseñar e implementar estrategias y mecanismos de prevención, atención y seguimiento a los casos que se presenten en el aula, la escuela, la familia o cualquier ámbito donde se desarrollen los menores de edad.

El replanteamiento referido contribuirá a disminuir los casos de violencia y acoso escolar que en últimas fechas han ido en crecimiento en el estado de Tabasco (Espinoza, 2023), así como también favorecerá la creación de ambientes de sana convivencia, y facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de acuerdo con el informe anual 2015 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos:

Los niños, niñas y adolescentes que sufren humillaciones, vejaciones y violencia en la escuela, de parte de otros estudiantes o del profesorado, usualmente presentan mayores niveles de ausentismo escolar, deserción, y experimentan problemas de aprendizaje debido al estrés y la tensión a la que se ven sometidos, lo cual afecta el ejercicio de su derecho a la educación,

además de limitar sus oportunidades futuras (Organización de los Estados Americanos, 2015, p.65).

El bienestar físico y socioemocional es condición necesaria para que un alumno aprenda, donde hay agresiones, burlas, maltrato, rechazo, humillaciones, racismo y discriminación no puede darse de forma efectiva el desarrollo cognitivo. De ahí que el nuevo Modelo Educativo contemple dentro de su mapa curricular la Educación Socioemocional como parte de las asignaturas para dotar al estudiante de herramientas preventivas en la resolución de conflictos como el autoconocimiento, la empatía, los círculos de paz, la mediación, la negociación y la gestión de sus emociones. Es indispensable que docentes, directores y supervisores escolares reconozcan y asuman su responsabilidad de coadyuvar en el cumplimiento de esos objetivos. El primer paso es informarse y conocer todo lo relacionado al *bullying*, las disposiciones legales actuales, las sentencias que se han pronunciado al respecto, los protocolos de prevención y de actuación y, en especial, los derechos que en la LGDNNA se enumeran en el Artículo 13, capítulo 8º, para atender eficazmente este problema.

Corresponde a cada agente educativo —en primer lugar, al supervisor— asesorar, acompañar, dar seguimiento oportuno a sus escuelas, y ofrecer alternativas para que sus docentes obtengan formación y actualización en Derechos Humanos de NNA y el acoso escolar. Asimismo, es crucial atender las necesidades planteadas por los profesores para dar cumplimiento cabal a las recomendaciones que el Comité de los Derechos del Niño instó a los Estados Parte: “(...) el entorno escolar debe reflejar la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad, una escuela no debe permitir la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o discriminatorias” (Convención de los Derechos del Niño, 2001, p.10).

Esa meta se alcanzará en la medida en que se informe a los supervisores oportunamente las implicaciones de la garantía de los Derechos Humanos de NNA y se diseñen, de manera colaborativa, las estrategias adecuadas para hacer frente al acoso y la violencia escolar, no solo en teoría, sino en la práctica, a través de la planeación y ejecución de talleres para la comprensión integral de los protocolos de actuación, así como de la asesoría para que en todos los niveles educativos se elaboren los Acuerdos de Convivencia Escolar, conforme al Marco de Convivencia dictado por la autoridad

federal y al Acuerdo de Derechos y Deberes de Tabasco. Finalmente, se hace indispensable materializar el mandato contenido en el Artículo 57, fracción XII de la LGDNNA: crear una instancia multidisciplinaria que colabore con cada escuela que lo requiera.

Referencias

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Informe anual Violencia, niñez y crimen organizado*. OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Libros en demanda.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (6 de junio de 2019). *Artículo 3º. Constitucional*. DOF.
- Convención sobre los derechos del niño. (2001). *Observaciones generales del comité de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEFObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Martínez, A., (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de Supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica*.
- Subsecretaría de Educación Básica, *Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares. Una Supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. Cuaderno del Supervisor, 1ra. Parte*. <https://bit.ly/3eGpmTy>
- Tedesco, J., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular, primera edición*, UNESCO Oficina Internacional de Educación, Ginebra Suiza, IBE Working Papers on Curriculum. <https://bit.ly/3qCAvHV>

CAPÍTULO III

Competencia socioemocional y pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios de Psicología

Socio-emotional competence and reflective thinking in university Psychology students

Viviana Castellanos Suárez

Introducción

La enseñanza es una acción, efecto, proceso, transmisión de saber, pero además es un ejercicio noble, de cuidado, cercanía, vocación y pasión por lo que se hace; por ello, es una actividad constantemente replanteada. El aprendizaje es una acción por medio de la cual se asimila, acomoda y se apropia el conocimiento que rodea al sujeto; en el proceso enseñanza-aprendizaje en el que los actores siempre han sido los mismos: el que facilita la enseñanza y el que recibe ésta y la transforma en aprendizaje -conocidos también como el docente y el alumno, quienes forman una diada que se apoya para crecer. La enseñanza y el aprendizaje se dan en diferentes escenarios de la vida misma, uno de ellos es el aula de clase.

En la enseñanza tradicional se ha limitado al discurso y comprensión del tema por parte del docente en espacios expositivos como puede ser la cátedra dentro del aula; esta visión establece una relación entre el enseñar y aprender de manera mecánica y reduccionista; sin embargo. En la actualidad han surgido propuestas bajo denominaciones como “aprender a aprender” o “aprender a pensar”, que implican que los estudiantes desarrollen capacidad de análisis de la realidad, reflexión y crítica, imaginación y razonamiento (Gutiérrez, 2003) y que también los maestros vinculen la teoría con la práctica pedagógica, para ello la “formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre la teoría y la práctica y que en esa relación se genere conocimiento” (Tallaferro y Dilia, 2006. p. 269).

Por su parte Torres y García, (2011) apuntan a que

Como educadores, la mejor enseñanza que podemos realizar con los estudiantes es la de enseñarles a aprender y enseñarles a pensar. Y como estudiantes el mejor aprendizaje que pueden hacer es el de aprender a aprender y aprender a pensar; ya que no es tan importante la cantidad de información que es capaz de recordar una persona como la habilidad de saber qué información le falta, cómo adquirirla y qué estrategias utilizar en el tratamiento de dicha información (p.261).

Es decir, motivar el aprendizaje y enseñar la señal del camino que lleva a pensar.

En cuanto a la Educación Superior el estudiante es un miembro social activo y para ambos, tanto para el docente como para el alumno, implica interrelación y actualización. Al respecto, De Miguel, *et al.* (2006) comentan que el aprendizaje es considerado como un proceso pedagógico profesional fundamentado en dos leyes que lo rigen: la primera sociedad-universidad y la segunda el proceso pedagógico en sí mismo con la interacción de cada uno de sus componentes (objetivo, contenido, métodos, evaluación).

Los alumnos no son un miembro receptor sino agentes activos que se interrelacionan con todos sus componentes intrínsecos subjetivos frente a la realidad extrínseca u objetiva en el devenir diario no solamente como estudiantes, también como miembros de una comunidad estudiantil, familiar y social; por consiguiente, el maestro debe tener presente que trabaja con personas únicas e individuales, cuyas historias van a influir en la forma como esos estudiantes responden al nuevo modelo de aprendizaje que se les desea transmitir.

De ahí la importancia de planear en estudiantes de la Licenciatura en Psicología la aplicación de un proceso reflexivo en contra de la violencia a la mujer, mismo que debe implicar interacción no solo del docente y del alumno, sino del conocimiento y de su entorno, además de que la violencia requiere de la no revictimización o falta de conocimientos de quien llegue a tratarla.

Coincidiendo con Flores (2015) el empoderamiento de la mujer que ha vivido violencia no se identifica como un proceso lineal o exclusivo de ella,

también se prevé el empoderamiento en los niveles o áreas personales, familiares, comunales y los de organización social en los que cada mujer se encuentre envuelta.

Sin duda el estudiante universitario ya tiene un cúmulo de conocimientos, sin embargo, al comenzar a estudiar la que será su profesión se verá expuesto a temas diversos y álgidos como lo es la violencia contra la mujer; para ello surge el siguiente planteamiento: ¿cómo poder enseñar este contenido y que no sea expositivo o solo desarrolle habilidades cognitivas?, ¿cómo generar que ese contenido lo implique a él y a otros e impacte en su proceder o su conducta y fortalezca la adquisición de sus competencias?, y ¿cómo desarrollar habilidades socioemocionales y afectivas ante el tema?

Para ello se identificó la posibilidad de desarrollar la habilidad reflexiva, que se basa en la comprensión no solo de conocimientos, sino de actitudes y conductas, y que a su vez, el desarrollar la habilidad reflexiva apoye a la competencia socioemocional al permitir no solo el desarrollo de las estructuras cognitivas y conductuales, sino emocionales, conformándose así el objetivo de la presente investigación, el cual versa en poder determinar la viabilidad de la aplicación del pensamiento reflexivo en el aprendizaje de la violencia contra la mujer como una herramienta idónea para desarrollar la competencia socio-afectiva, la cual permita la apropiación del tema de violencia contra la mujer y no solo la repetición mecánica de la misma.

En el proceso reflexivo cada quien asume un papel o rol, así el propiciar el pensamiento reflexivo para la adquisición de conocimientos, implica también el desarrollo de una competencia transversal que involucra que las decisiones estén basadas en la comprensión de contextos y de argumentos; es decir, el pensamiento reflexivo está orientado a la toma de decisiones acertadas y su base es el pensamiento crítico que es el pensar claro y racional (Arenas, 2007).

La competencia socioemocional y el pensamiento reflexivo van de la mano, por ello desarrollar competencias implica un proceso integral. En el presente estudio se optó por la competencia socioemocional la cual mejora la calidad personal y educativa; así de importantes son los conocimientos como la parte emocional y social. Diversos autores (Díaz y Hernández, 2002; Repetto y Pena, 2010) exponen la utilización del pensamiento reflexi-

vo ya que ambos apoyan al alumno en la enseñanza superior a manejar el contenido curricular universitario que incluye tres saberes:

1. Un saber qué, el cual comprende hechos, principios y conceptos;
2. Un saber hacer, que es procedimental y comprende los procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos;
3. y un último saber, que se refiere a un valor actitudinal que comprende actitudes, valores, ética personal y profesional.

Finalmente, en el nivel universitario de la Licenciatura en Psicología se busca identificar, analizar, explicar, valorar y proponer ante las diferentes variables psicológicas; alternativas de prevención, atención y rehabilitación para atender las acciones humanas, generando para ello tanto sólidos conocimientos en el tema, como acciones cabales para la atención, valorando a las personas a partir de sus conocimientos y habilidades, pero también como seres humanos.

Desarrollo

Competencia socioemocional

El formar profesionales universitarios tiene cambios constantes, la responsabilidad del aprendizaje ha cambiado de un sujeto a otro en la práctica educativa. Parecería ser que la tendencia enmarca un cambio de un sistema centrado en el profesor a un enfoque centrado en el alumno, que fomente un constructivismo pedagógico, promueva y potencie el aprendizaje, así como, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente (De Miguel *et. al.*, 2006).

Razón por la que se construye el modelo llamado competencial, el cual sustituye la enseñanza tradicional transmisional. Guzmán y Marín (2011) señalan que este modelo implica una sólida formación pedagógica y dotarse de una serie de competencias para que a su vez pueda conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales e identifican tres tareas fundamentales: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación.

La primera de ellas retoma importancia ya que es una tarea de reflexión de cómo, el por qué y el para qué del conocimiento. Implica un proyecto en común con otros docentes, saliendo así del sesgo del aprendizaje y ponderando el derecho que tienen los estudiantes a recibir una formación coherente y bien estructurada. Los autores agregan que dar una definición exacta de competencia es controversial, sin embargo, refieren que en lo que sí coinciden la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia, es que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia.

De primera instancia, la competencia socioemocional implica un gran reto, ya que lleva consigo desarrollar el potencial humano, la calidad personal y educativa; sin embargo, para lograr este objetivo primordial de la educación existen herramientas como la motivación, inteligencia emocional, las conductas pro sociales y los valores que se expondrán a continuación.

El elemento motivación en la relación maestro-alumno es primordial, ya que la presencia de ésta será relevante para convertir el salón de clases en un espacio de conocimiento y de relación. Núñez, *et al* (2009) exponen tres factores en la forma en que los alumnos se ven motivados para aprender: el primero tiene que ver con el modo en que el profesor aborda tanto el proceso de aprendizaje en sí, la forma en que favorece la implicación del alumno en la clase y en el tema; el segundo se centra en la relación positiva educativa del maestro-alumno; y el tercero se refiere a ser capaz de despertar curiosidad, pasión y cooperación en los alumnos ante el tema.

Como se puede apreciar, el aprendizaje se mueve en un área socioemocional que tanto el maestro debe propiciar como el alumno desarrollar. Se agrega que el maestro trasmite y se apasiona por el tema y el alumno con ello se apropia tanto de esa pasión como del aprendizaje, sobre todo cuando se desarrolla adecuadamente la competencia socioemocional y cuando el salón de clases se ha convertido en no solo un espacio de conocimiento sino de crecimiento.

La inteligencia emocional, también está ligada al desarrollo de la competencia socioemocional. El precursor de este tipo de inteligencia es Daniel Goleman, quien en su obra *La inteligencia emocional* (2018) describe la importancia de desarrollar, procurar y lograr la capacidad de ser socialmente equilibrado, extrovertido, alegre y lejano a abrumarse por las preocupacio-

nes; asimismo, denotar capacidad de compromiso con sí mismo, con causas y hacia las personas; adoptar responsabilidades, ser amables y cariñosos, tener una visión ética de la vida, sentirse bien consigo mismos, con los otros y el mundo.

En el área académica una combinación de ambas inteligencias -la del coeficiente intelectual y la emocional-, podría llegar a ser de mucho provecho. El propiciar el manejo adaptativo de las emociones y la regulación de éstas será preponderante, ya que el aprendizaje va más allá del académico y de los procesos clásicos, pues implica también el desarrollo de conductas orientadas hacia la empatía y la solidaridad, con la característica de ser voluntario. Este tipo de conductas se conocen como conductas pro sociales.

Pacheco *et al* (2013) definen las conductas pro sociales como el comportamiento que se hace voluntariamente en beneficio de los otros con independencia de que revierta en nuestro propio beneficio, agregando que con ello se desarrolla el potencial hacia la solidaridad, tolerancia, cooperación, ayuda, empatía, y previene comportamientos violentos, xenófobos y agresivos. Entonces el comportamiento pro social permite conocer situaciones, emociones y valores internos que apoyan al ámbito externo.

Por su parte Inglés *et al* (2011) analizaron la relación entre su estudio de conducta pro social y la motivación académica, en el cual se percataron que los estudiantes con éxito académico presentan tanto metas académicas de aprendizaje y logro, como sociales que implican comportamiento socialmente responsable. A esto le llamaron metas múltiples. En su estudio concluyeron que estudiantes con alta conducta pro social, -en comparación con sus iguales con baja pro sociabilidad-, presenten niveles significativamente más altos en metas de aprendizaje y de logro.

Entonces, el desarrollo de la competencia socioemocional es una combinación de aspectos académicos, emocionales y pro sociales. Repetto y Pena (2010) indican que para lograr esto se requiere profundizar en las competencias de autoconciencia; esto es, conciencia de las propias emociones, teniendo claridad en ellas, y sin que se presenten enredos;

Asimismo, es importante la autorregulación, que es la habilidad para moderar la reacción emocional propia ante situaciones intensas evitando respuestas incontroladas; además se debe contemplar la tolerancia, frustración, gratificación inmediata y empatía, que implica evocar en uno mis-

mo los sentimientos o emociones del otro y la capacidad para percibir los estados emocionales de los otros; la asertividad, que se entiende como el comportamiento que se enfoca en la búsqueda de la igualdad en las relaciones humanas, actuando en defensa de los intereses propios y de los demás.

De igual manera hay que tener en cuenta la motivación, que implica la tendencia a aproximarse o alejarse y regular hacia algo por sí mismo, por los demás o el medio; el trabajo en equipo, que implica interacción de personas para colaborar contra el aislamiento social; la despersonalización o el individualismo, y finalmente, la resolución de conflictos, que se refiere a pasar de un estado doloroso con intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados en el asunto.

Pérez, *et al* (2010) reconocen un elemento más al mencionar que las emociones motivan las habilidades sociales, pero son los valores los que las deberían guiar. Señalan que hoy en día se reconoce a la inteligencia interpersonal en la formación universitaria, siendo una de las competencias transversales más valoradas. Además, afirman que las competencias emocionales se relacionan con niveles óptimos de desempeño en ámbito personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitoso de los retos en la vida diaria, de allí la necesidad de incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales.

En el contexto de la enseñanza Superior Universitaria se pone de nuevo en evidencia la importancia de la educación emocional y el trabajo de las habilidades sociales en el ámbito académico, y las dividen para alcanzarlas en las siguientes dimensiones: conciencia, regulación y autonomía emocional, competencias sociales -que se refiere a tener buenas relaciones con otras personas-, y competencias para la vida y el bienestar.

Es un hecho que se requiere establecer en los procesos de enseñanza-aprendizaje las competencias a desarrollar -las cuales se definen como la interacción entre los recursos personales, capacidad propia o cualidades personales- y los del entorno. En el caso de la educación, cada competencia se denomina a partir de la habilidad o elementos que se quieran destacar para el nivel de formación determinado. En unos casos es el conocimiento, en otros una tarea, o bien una capacidad.

Es real que el estudiante universitario requiere, además de adquirir un cúmulo de conocimientos, desarrollar una educación integral y con ello motivación al aprendizaje, inteligencia emocional, conductas pro sociales y valores que se han estado mencionando, ya que así se irá forjando su carácter, personalidad y criterio como profesionista, además de que sin duda absorberá los valores que pondere su institución.

Concretamente en el *Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología* de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2010), se plantean cuatro competencias: las teórico-conceptuales, las metodológicas, las que sirven para el ejercicio de la profesión y las que son de adaptación al mundo contemporáneo. Las competencias requieren para su consecución de habilidades, actitudes y valores; de allí se derivan las materias, una de ellas es la de Psicopatología, cuyo objetivo es conocer acerca de la salud mental y, más en específico, de la salud psíquica, que puede definirse como el derecho legítimo, que involucra capacidades y habilidades cognitivas, motrices, sensaciones, percepciones, procesos de atención y memoria, aprendizajes, afectos, emociones, motivaciones, inteligencia, creatividad y como un derecho fundamental protegido que no se derive de la salud mental (Castellanos, 2016).

Dentro de las habilidades a desarrollar, una de ellas gira en torno a la capacidad y habilidad de reflexión, análisis, evaluación y, sobre todo, a dar respuestas empáticas y éticas a problemáticas que se enfrente; por ende, se vislumbra la importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas sean más reflexivos, pensantes y de propuestas de actuación ya sea a nivel de intervención de acción o rehabilitación.

En el contenido de la materia llamada Psicopatología, uno de los temas que se abordan es el maltrato y la violencia contra la mujer. A raíz de esto se realizó una revisión a la información concreta sobre el tema donde se encontraron tres grandes referentes. El primero son los datos diagnósticos del DSM-5¹ que la definen en el rubro de maltrato, abuso y negligencia, especificando la violencia física, sexual, y psicológica, la negligencia y el maltrato por parte del cónyuge o pareja.

¹ El DSM-5 significa *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, usado en psiquiatría y psicología para detección de conductas anormales.

El segundo referente lo constituyen las definiciones hechas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); y el tercer referente se forma al revisar los manuales del Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres a través del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), documentos que plantean modelos de prevención y atención de algunos de los estados de la República Mexicana en donde los protocolos de atención no están estandarizados sino cada estado tiene el propio y son más de corte psicoeducativo por transmisión que transformacional.

Para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido expuesto y que se oriente a la transformación de estructuras, se puede hacer uso de una competencia genérica. Rendón (2013) pone en acción de forma integrada el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los que se desempeñan los seres humanos.

Esta competencia es llamada Competencia Socioemocional o CSE, y es multidimensional al ser cognoscitiva, actitudinal y conductual, además de que incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos, y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad.

Esta capacidad no es exclusiva de ningún nivel educativo ni de una profesión, y es común a todos los ejercicios, lo cual la instaure como una base sin precedentes para el aprendizaje y para el posterior desempeño socioemocional de los individuos y su interacción con el entorno social.

La CSE se puede favorecer con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo, pues éstas benefician la comprensión de las situaciones y habilidades sociales, enmarcadas en el contexto. Aunque las habilidades del pensamiento y las habilidades sociales son mutuamente influyentes, las primeras involucran actividades para la toma de decisiones, la resolución de problemas y el razonamiento; sin embargo, son las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo las más determinantes para la competencia socioemocional. En este sentido se plantea la posibilidad de desarrollar las habilidades del

pensamiento reflexivo. De acuerdo con Rendón (2013) consiste en el empleo deliberado y sistemático recursos mentales a la luz del propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo.

Pensamiento reflexivo

El pensamiento es un proceso mental que articula ideas en su curso, e ideas de diferente contenido y en ocasiones se da a conocer por medio del lenguaje. Cuando el pensamiento es reflexivo las ideas se dirigen a un objeto o situación que generó el proceso de pensar. Al respecto Poveda (2010), refiere que es visto en el lenguaje diario, es común que sea utilizado por cualquier persona, para criticar o sin embargo, a partir de un objetivo más certero, implica tomar una posición reflexiva sobre un tema, libro, u obra literaria.

La formación del pensamiento reflexivo es propia del ser humano. Las ideas y preguntas circundan la mente hasta encontrar razón y orden ya sea en la mañana o por la noche, pues aun durmiendo el cerebro y la mente continúan trabajando. Así, el pensamiento reflexivo cumple una función en la vida de los individuos y las sociedades, pues mediatiza el crecimiento en valores y el aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida; además, posibilita la negociación en situaciones de conflicto (González-Moreno, 2012).

El pensamiento reflexivo no es cualquier tipo de pensamiento, es de los más elaborados ya que está orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas. Es el pensamiento instrumental por excelencia. Se conoce también como el aprendizaje auténtico, supone que el estudiante es agente activo, es decir, que tiene la intención de aprender y desarrollarse; se comporta de modo que conduce a la producción del evento que llamamos aprender (Jusino, 2003).

La realidad es que no es posible encontrar una definición única o unánime Poveda (2010), señala que no es posible encontrar una definición uniforme de lo que se denomina pensamiento crítico, en donde se toma una posición reflexiva; refiere cuatro capacidades del pensamiento crítico que un estudiante de los semestres iniciales debe poseer:

- a. evaluación de la credibilidad de una fuente,
- b. análisis de argumentos,

- c. presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita y
- d. respetar etapas del proceso en la resolución de problemas.

Se considera que las anteriores cuatro habilidades se complementan y hacen que el proyecto tenga coherencia al momento de su aplicación, de indagar, de cuestionar y de argumentar adecuadamente.

De acuerdo con Moreno (2012) propiciar el pensamiento reflexivo implica desarrollar la capacidad de reformular el propio pensamiento, el lenguaje y las acciones, además de que incluye al sujeto en una sociedad. Pensar reflexivamente permite acceder y luego proponer con mayor elocuencia en los campos del saber, además de que apoya a la función del crecimiento de valores y el aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida. Asimismo, posibilita la negociación en situaciones de conflicto. Agrega que el pensamiento reflexivo ayuda a construir mejores seres humanos en términos de generar personas responsables, éticas y solidarias, con capacidad de autoformación y autoeducación, e incluye actividades de enseñanza donde el actor es el maestro y actividades de aprendizaje donde el actor es el alumno.

Así mismo Moreno (2012) realiza una categorización de este pensamiento reflexivo mencionando entre ellas el habla y escucha reflexivas, y la lectura y escritura reflexiva, etapas del pensamiento reflexivo donde se encuentran los diálogos internos y externos, los tipos de apoyo que se requieren, etc. Para el caso del presente estudio las categorías lectura y escritura reflexiva son las que se utilizaron -ya que el indicador apuntó a que hay un control voluntario sobre lo que se hace y se comprende-, y el instrumento fue un diario reflexivo.

Al hablar de pensamiento reflexivo no se puede dejar de mencionar la interacción social, Chaves (2001) define lo que se plantea en esta investigación, al mencionar que el pensamiento reflexivo funciona justamente a partir de la interacción social; de allí la importancia de hacer mención de la teoría sociocultural, la cual les da énfasis a las interacciones sociales.

Es una realidad que en el ámbito escolar es fundamental la relación entre el docente y los alumnos; el docente está encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan el desarrollo, para ello se toman en

cuenta tanto el nivel de conocimiento, como la cultura y la importancia de partir de los significados que poseen en relación a lo que se va a aprender. El docente debe entonces provocar desafíos y retos para cuestionar significado; por lo tanto, se requiere planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y actuación por parte del estudiante.

Existen estudios de la importancia del uso del pensamiento reflexivo en estudiantes del área de salud y del nivel universitario, ya que este tipo de formación requiere estar al día tanto con los conocimientos como lo ser suficiente sensible al tratar con seres humanos, tal es el caso de los estudios realizados por Parra y Lago de Vergara (2003), quienes investigaron acerca de la didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes universitarios, en el cual argumentaron la importancia de que las instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes informándolos de manera correcta y motivándolo a su vocación; para ello se requiere estar provistos de sentido crítico, análisis de problemas y búsqueda de soluciones, además de asumir responsabilidades sociales; es por eso que será importante que desarrollen destrezas en el reconocimiento de problemas, recolección de datos e información y en la organización de su pensamiento.

Entonces, los autores proponen un cambio en sus modelos mentales y con ello un nuevo modelo de actuación docente y de organización en el aula, que tienda a facilitar el acercamiento al conocimiento y la participación autónoma, imaginativa, creativa y responsable a los problemas presentes y retos del futuro.

El estudio de Poveda (2010) está enfocado en realizar una propuesta de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de los primeros semestres de Educación Superior. Realiza para ello una propuesta propia a partir de consideraciones prácticas de las características del pensamiento crítico para una intervención pedagógica en el aula; para ello enuncia el desarrollo de cuatro habilidades del pensamiento crítico que un estudiante de los semestres iniciales debe poseer: a) Evaluación de la credibilidad de una fuente, b) Análisis de argumentos, c) Presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita, y d) Respetar etapas del proceso en la resolución de problemas.

Los estudiantes, al familiarizarse con las habilidades de pensamiento crítico son más capaces de aprender a *aprender*, indagar, cuestionar, argumentar adecuadamente y a adquirir habilidades que les permitan desempeñarse de mejor manera en el mundo actual, que les exige cada día más poder de adaptación y aprendizaje de nuevas tecnologías.

Lo que se pretende lograr es el llamado aprendizaje significativo que, de acuerdo con Arceo, *et al* (2002), es la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos. Por esto es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual que existen en la disciplina que enseña.

También se pretende ponderar a la interacción social, misma que permite acercarse de manera práctica a las problemáticas sociales y ser más consiente de ellas. Vielma y Salas (2000) mencionan que los nuevos diseños curriculares obedecen principalmente a sus interpretaciones de las relaciones individuo-sociedad, mismas que están explicadas a partir de métodos holísticos en vez de atomistas, en la importancia de lo social en vez de individual, en el reconocimiento del lenguaje, los símbolos y el contexto sociocultural como herramientas para propiciar el desarrollo, en vez de la transmisión de información lineal y presentada históricamente, fuera de contextos significativos.

Entonces, resulta válido reflexionar respecto a ¿qué sucedería si al alumno no se le propicia el uso del pensamiento crítico en el aula? Aymes (2012) expone que si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos por dificultades como las siguientes: el estudiante pondera socializar qué aprender; las asignaturas que cursan son para obtener un grado más, no tienen una significación; no han encontrado desafíos; no han tenido la oportunidad de reflexionar; hay apatía hacia las asignaturas rutinarias; las propias competencias de pensamiento del profesor, entre otras.

El autor agrega que existen posibles soluciones entre las que están: variar la metodología de enseñanza de acuerdo a la materia de estudio, considerar

contextos, planear de acuerdo a la edad o etapa, integrar los contenidos y dar un enfoque integral o multidisciplinario de estos, mover el centro de atención del profesor al alumno, cambio de roles donde el profesor ayude a los alumnos a orientar sus pensamientos, y formular preguntas que les ayuden a aclararse en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno.

Finalmente es importante mencionar que se puede conocer de manera práctica, tanto la evaluación y autoevaluación sobre si el estudiante ha adquirido las habilidades críticas, reflexivas y socioemocionales al analizar tres esferas expuestas por Hawes (2003) las cuales son: Alfabetización Informativa, Aprendizaje Independiente y Responsabilidad social. Cuestionarse el desempeño sobre ellas permite conocer cuáles han desarrollado o cuáles le hacen falta por desarrollar. El docente ha facilitado estas esferas, solo es cuestión que el estudiante se apropie de ellas.

Método

El diseño del estudio por su naturaleza es de tipo exploratorio, mientras que el método empleado es el diario, utilizado para el desarrollo del pensamiento reflexivo a partir de contestar preguntas encaminadas a analizar, evaluar y contrastar las opiniones, conocimientos y acciones antes de conocer del tema con las opiniones, conocimientos y acciones, luego de la confrontación con el tema; para ello se cuenta con dos horas en un mismo día, en el horario presencial de clase de los sujetos de estudio.

Participantes

La muestra del estudio fue de 90 estudiantes de tercer semestre del turno matutino de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, todos ellos de entre 19 y 21 años de edad, 14 de ellos hombres y 76 mujeres, inscritos en la materia de Psicopatología.

Procedimiento

Luego de explicar a los participantes el objetivo del estudio, se les expuso que su participación sería voluntaria, la cual se consiente contra el momento de entrega de su hoja de diario reflexivo. Así mismo, se les dio a conocer la posibilidad de que los datos serían publicados y se indicó que el tiempo para la realización de la actividad sería de dos horas.

Se dio paso al llenado del diario reflexivo sobre el tema *Violencia contra la mujer*, en dos momentos: primero se realizó la parte de preguntas previas (en donde se utilizaron 25 minutos); y luego se les indicó revisar el material del tema que fue integrado en la bibliografía básica de inicio del curso, el cual pudo ser consultado en formato físico o electrónico, esta actividad tuvo una duración de 60 minutos. Finalmente se procedió a responder las preguntas posteriores a la exposición del tema (con un lapso de 25 minutos). Los 10 minutos restantes se dejaron para la entrega del diario uno a uno y se agradeció la participación.

Luego de obtener los diarios reflexivos, se pasó al proceso de revisión y clasificación de las respuestas. El procesamiento de la información obtenida de analizar el diario reflexivo de cada estudiante se presenta a partir de a las siguientes dimensiones: previas a la exposición del tema y posteriores a la exposición del tema, las cuales están compuestas a su vez de tres elementos que se denominan opinión, concepto y acciones.

Con base en estos tres elementos se analizaron y agruparon las respuestas más frecuentes, comunes o repetitivas, mismas que se presentan de manera descendente. Una vez obtenidas las respuestas es posible contrastarlas entre sí, y acto seguido obtener los resultados y conclusiones pertinentes, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones previas y posteriores a la exposición del tema

Dimensión previa a la exposición del tema	Dimensión posterior a la exposición del tema
Opinión sobre el tema	Opinión sobre el tema
Concepto sobre la violencia	Concepto sobre la violencia
Acciones realizadas	Acciones propuestas

Nota: Elaboración propia

El tema está compuesto por la siguiente literatura: Maltrato abuso y negligencia DSM-5 (2013), definiciones por la OMS (2013), ONU (1993), CEDAW y la revisión del manual del sistema de salud Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres a través del INMUJERES.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de manera descendente, es decir, se comienza por los más frecuentes en la repetición de cada elemento que conforma la dimensión, tal como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2

Dimensión previa y posterior a la exposición del tema

Dimensión previa a la exposición del tema	Dimensión posterior a la exposición del tema
• Opinión sobre el tema	• Opinión sobre el tema
<ul style="list-style-type: none"> • Se califica como acto: <ul style="list-style-type: none"> • Acto aberrante, inhumano, imperdonable, reprochable, repulsivo, de dominio, de control, de cobardía, violento, mediocre, inaceptable, denigrante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acto de sometimiento, planeado, que menoscaba la integridad hace vivir en zozobra, inaceptable, desigual, degradante, imperdonable, inhumano • No tiene que ver con el nivel educativo y nada la justifica, nadie debe dañar
• Se antepone la palabra No:	• Desequilibrio de poder entre hombres y mujeres
• No debería existir, no es normal, no es justificable, no debería pasar, no se merece nadie esto, no debería suceder, no es tolerable, no debería existir, no es aceptable, no hay motivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Problema social arraigado, complejo y multidimensional • Violación a Derechos Humanos se debe erradicar
• Se ha normalizado	• Concepto sobre la violencia
• Puede pasarle a cualquiera	• Definen apegados a la ONU (45 participantes)
<ul style="list-style-type: none"> • Es un delito que vulnera derechos humanos <ul style="list-style-type: none"> • Concepto sobre la violencia • La definición del concepto de violencia contra la mujer incluye solo los tipos (físico, verbal, psicológico y sexual) 	<ul style="list-style-type: none"> • Definen apegados a la OMS (25 participantes) • Definen apegados a la CEDAW (20 participantes)
• Se define como acto	

- Se define en términos de abuso, daño, maltrato, ataque
- Se define solo como problema social
- Acciones realizadas
- No identifican que realicen una actividad o alguna acción
- (60 participantes)
- Si, identifican acciones o actividades (30 participantes) tales como: Participar en las redes (chats, páginas, comparten información en la red)
- Intervienen en algún acto violento que observen (defendiendo, informando, platicando, frenándolo, atacando al que violenta)
- Intervienen en marcas o participan en una asociación
- Acciones propuestas
- Propuestas educativas:
 - Crear cursos, talleres, campañas, pláticas, incluirla en los contenidos de clase a todos los niveles y a las poblaciones infantiles y hombres.
 - Propuestas de prevención:
 - Campaña del listón que indique que no toleras ni actúas con violencias.
 - Campaña de cuentos infantiles y juegos infantiles con contenido preventivo, crear aplicaciones en la red.
 - Propuestas con atención:
 - Crear redes de apoyo, crear organizacoines no gubernamentales, líneas telefónicas, aplicaciones en la red, difundir la sororidad, buenos tratos y el trato digno y alentar a salir de la violencia, crear conciencia sobre el acoso y el hostigamiento, crear conciencia para acudir al psicólogo
 - Propuestas legales:
 - Cultura de la denuncia, crear leyes, dar penar mayores que se considere delito grave.
- Propuesta hacia los medios:
- Dejar de utilizar contenidos violentos

Nota: Elaboración propia.

Discusión

Ahora bien, tomando en cuenta la tabla anterior, se puede contrastar que en el elemento *opinión* en un principio las respuestas son sencillas -de dos palabras y simples-, pero luego del proceso reflexivo del tema, las opiniones son más complejas e incluyen los elementos clave para diferenciar el concepto violencia contra la mujer tales como sometimiento, acto planeado y que hay un menoscabo; es decir, las opiniones cuentan con más términos.

En el elemento *concepto sobre la violencia*, al inicio se define de manera simple como un acto, abuso, daño y abarca solo los tipos de violencia como la física, verbal, psicológico y sexual; luego del proceso reflexivo del tema, el concepto sobre violencia que construyen los estudiantes incluyen los tipos, modalidades y especificidades del tema, es decir, se construye una definición del concepto más completa y haciendo uso del material bibliográfico.

En el elemento *acciones*, en un primer momento la mayoría de los estudiantes no identificaron alguna acción que realizan, solo algunos de ellos lo consiguieron. En un segundo momento los alumnos fueron capaces de exponer ideas o proyectos para incursionar en ellos, la mayoría en el área de educación, acciones preventivas, acciones de atención e incluyeron la importancia del área legal.

Conclusiones

Con las actividades realizadas se consiguió desarrollar también la competencia socioemocional, ya que no solo se buscaba el desarrollo cognitivo sino de actitudes y conductas hacia el tema, lo que permitió considerar que los mejores profesores o las mejores prácticas educativas son las que se realizan en la actualización continua de sus campos, conocen su disciplina y contagian a los alumnos de su interés, además de utilizar métodos de enseñanza idóneos; sin embargo, se plantearon no solo las herramientas ya que éstas no funcionan por sí solas, si no el estilo que implanta el docente en ellas para conducir a los alumnos hacia un aprendizaje significativo.

El objetivo del estudio se obtuvo con éxito ya que los resultados obtenidos muestran que el desarrollo del pensamiento reflexivo impacta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues posibilita al estudiante dar una opinión más completa y argumentada sobre el tema, así como ge-

nerar un concepto propio y estrategias de intervención apropiadas para el tema, mismas que pueden aplicarse en el desempeño profesional.

Cabe mencionar que el pensamiento reflexivo y la competencia socioemocional se hicieron presentes a partir de que se pensó el enseñar por parte del docente de acuerdo con las necesidades del tema, y de que los estudiantes tomaron esto con interés ya sea desde la perspectiva de la motivación por el tema, empatía y solidaridad a partir de la inteligencia emocional, la equidad, conductas pro sociales al promover la convivencia pacífica y el respeto por la vida como valores, materializándose así el pensamiento reflexivo y la competencia socioemocional como herramientas adecuadas para la enseñanza del tema violencia contra la mujer.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz – Barriga F., y Hernández, G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial McGraw Hill.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60. https://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Castellanos, V. (2016). Salud Psíquica como Derecho Humano. *Derechos Humanos un escenario comparativo entre los sistemas universal, regional y nacional*. UJAT.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, J.M., P., Arias, J.M., García, E., & Lobato, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza editorial.
- Flores, K. (2015). *Empoderamiento Usuaría-Trabajadora Social dentro del proceso de atención en mujeres que vivieron situación de violencia conyugal*. En *Pasado, presente y futuro de las regiones en México y su estudio*. Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C

- González-Moreno, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2604/Formaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20reflexivo%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje*.
- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo*, 6. https://www.academia.edu/1177078/pensamiento_cr%C3%ADtico_en_la_formaci%C3%B3n_universitaria
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a11.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres [IMUJERES]. Modelos de atención de la violencia. <http://vidasinviolecia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolecia/?q=node/40>
- Jusino, Á. R. V. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Porfirio García Fernández
- Moreno, C. X. G. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2604/Formaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20reflexivo%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf>
- Núñez, M., y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230783005.pdf>
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R., y Vega, C. A. (2013). Conducta pro social: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247. <https://studylib.es/doc/5024776/conducta-prosocial--una-alternativa-a-las-conductas>

- Parra, E., y Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educación médica superior*, 17(2). http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412003000200009
- Pérez, N., Filelia, G. y Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34, <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Poveda, I. L. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3263Poveda.pdf>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2010). *Plan de Estudios de la licenciatura en Psicología (2010)*. División Académica de Ciencias de la Salud Coordinación de Estudios de Psicología.
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417911#:~:text=Las%20condiciones%20de%20violencia%20y%20los%20problemas%20de,orientado%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20socioemocional.>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Tallaferro, G., & Dilia, C. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 10(33), 269-273. https://www.redalyc.org/pdf/356/Resumenes/Resumen_35603309_1.pdf
- Torres, P. A., y García, C. B. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor*, 187 (Extra_3), 261-266. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437>
- Vielma, E. V., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

CAPÍTULO IV

El diagnóstico educativo como práctica innovadora

The educational diagnosis as innovative educational practice

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Introducción

La propuesta de intervención educativa se llevó a cabo en la asignatura de Desarrollo Metodológico de la Investigación que se cursa en el sexto ciclo de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Esta materia forma parte integral del Área Transversal y es el cuarto momento del campo Metodológico, mismo que contempla cinco asignaturas de un proceso que se inicia con Epistemología de la Investigación Lingüística, Diseños Metodológicos de la Investigación y Propuesta de Proyecto de Investigación.

En Desarrollo Metodológico de la Investigación se proporciona a los alumnos un espacio dónde aplicar lo aprendido en materias predecesoras; en esta asignatura se muestra al alumno los elementos teóricos-metodológicos básicos que le permiten desarrollar el trabajo de campo del protocolo de investigación elaborado en el curso anterior.

Cabe mencionar que el proyecto de investigación debe estar inscrito en el área de la enseñanza de lenguas (inglés, francés, italiano o español), la traducción, la cultura, o la investigación educativa vinculada al programa de idiomas (tutorías, verano científico, movilidad académica, etc.). Las áreas de formación que ofrece el programa son dos: enseñanza del inglés y traducción.

El desarrollo metodológico de la investigación requiere que el estudiante tenga elaborado su protocolo de investigación y cuente con avances teóricos significativos de su tema a desarrollar, pues son la base para el abordaje de las dimensiones, categorías e indicadores de los instrumentos de recolección de datos a diseñar.

Desarrollo

Innovación de la práctica educativa

La propuesta de intervención utilizada en esta investigación surgió de un proyecto de investigación en red nacional financiada por el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El proyecto de la Red de Comunidades de Aprendizaje para la Enseñanza de Educación Superior (RE-CREA) tiene como uno de sus propósitos recuperar prácticas innovadoras educativas de lo que el profesor realiza en el aula a partir de tres ejes: el pensamiento complejo, la investigación acción y la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La noción de pensamiento complejo en que se basa RECREA, retoma aspectos de Delgado (2004), Lipman (1997) y Morin (1999) y como sustento epistemológico para el desarrollo de competencias, el cual se considera necesario para abordar y resolver situaciones auténticas de la realidad con una visión integral y holística mediante el pensamiento crítico y creativo.

Con el eje de la investigación-acción se busca que los profesores asuman un rol activo en la permanente reflexión y desarrollo de las prácticas docentes, con la finalidad de mantenerlas actualizadas en contenido y forma para contribuir al fortalecimiento de la academia y a la vitalidad del conocimiento. Lograr lo anterior implica conocimiento en la acción (saber hacer), una reflexión en y durante la acción (metaconocimiento en la acción), y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (análisis a posteriori) (Shön, 1982).

La integración del uso de las TIC en el aula se considera fundamental para desarrollar tres competencias específicas: informacionales (competente en el acceso y uso de la información), comunicacionales (para favorecer la interacción, la colaboración y participación en línea), y sociales (entendida como las aptitudes para tener un comportamiento adecuado y positivo en una comunidad virtual) (Pisticelli, 2002). Estos tres ejes se entrelazan en la planeación didáctica, y a su vez sirven para que el profesor reflexione sobre su actividad y registre el proceso educativo para recuperar así sus prácticas innovadoras educativas.

Canedo (2018) apunta que Loredo y García (2010) definen la práctica educativa como “el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto

institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (p. 247). Estas prácticas educativas generalmente surgen de las experiencias personales del profesor o del trabajo colaborativo en las academias -ya sean de manera formal o informal-, donde el conocimiento, la experiencia y la capacidad de toma de decisiones inciden en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La innovación representa un cambio asociado en la práctica educativa en un determinado contexto o situación, con la finalidad de abordar y mejorar situaciones educativas alternas a lo cotidiano, cuya característica es que los participantes se involucren y la acepten para considerarla innovadora (Carbonell, 2001). Estas innovaciones pueden ser a partir de “contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares” (Ríos, 2004, p. 97).

La evaluación inicial o diagnóstica se considera imprescindible para valorar la práctica innovadora, ya que permite fundamentar los cambios realizados acorde a los aspectos mencionados anteriormente.

En este trabajo, se propone el diagnóstico educativo del campo metodológico de la Licenciatura en Idiomas como componente innovador para abordar contenidos y diseñar tareas integradoras o auténticas; asimismo se propone la incorporación del *blog* como estrategia didáctica, y la incorporación de diversos instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación.

La razón de realizar el diagnóstico educativo del campo metodológico se debe a que el currículum de la Licenciatura en Idiomas es flexible, lo que significa que el estudiante puede cursar las asignaturas del campo metodológico (compuesto por cinco materias) acorde con su trayectoria.

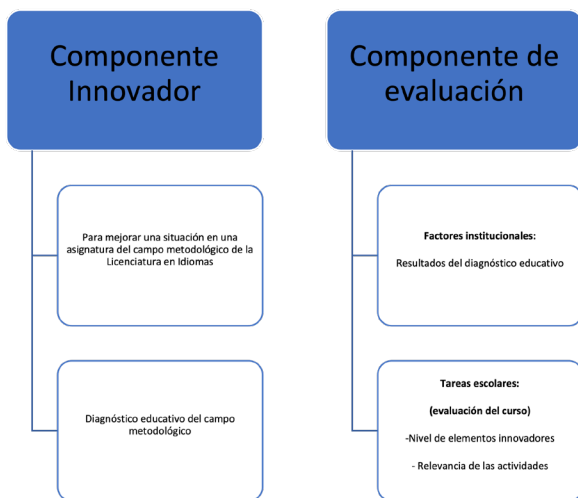
Las asignaturas del campo metodológico tienen una seriación implícita: Epistemología de la Investigación Lingüística, Diseños Metodológicos de la Investigación, Propuesta de Proyectos de Investigación, Desarrollo Metodológico de la Investigación e Informe y Presentación del Informe de Investigación. Cada asignatura aborda contenidos y plantea productos finales específicos que propician el desarrollo de una investigación para que los estudiantes puedan optar titularse bajo la modalidad de tesis.

El principal problema que se presenta es que los estudiantes cursan las asignaturas acordes a sus tiempos y créditos a cubrir, y no toman en cuenta la trayectoria, lo que presenta como problemática que los alumnos no cuenten con los conocimientos previos o productos que permitan dar continuidad a la estructuración de un proyecto de investigación. Lo anterior representa un problema para los estudiantes, que ven estas asignaturas sin sentido, aburridas, y muestran rechazo a la elaboración de la investigación o tesis.

Al profesor se le dificulta impartir los contenidos acordes al programa al contar con una heterogeneidad de estudiantes con respecto a sus conocimientos previos, lo que causa bajas y reprobación. El resultado del diagnóstico educativo del campo metodológico permite al profesor reorganizar al grupo, diseñar actividades y productos integradores acorde a los conocimientos e interés investigativos de los alumnos.

Figura 1.

Componentes centrales de las prácticas innovadoras.



Nota: Adaptado de Canedo, G. (2018). Prácticas educativas innovadoras experiencias para documentar y compartir. México, INEE.

Planeación del curso

La planeación didáctica es un aspecto medular en la práctica educativa del profesor. La práctica educativa entendida como los conocimientos disciplinares, pedagógicos y curriculares (Slavin, 2002) son esenciales para lograr una planeación que permita alcanzar las intenciones no sólo del programa sino del plan de estudios, vinculadas a las competencias que debe alcanzar un estudiante al egresar de la carrera.

La planeación del curso tuvo su base principalmente en el enfoque de aprendizaje complejo (Merriënboer y Kirschner, 2010), cuya característica es diseñar tareas auténticas de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a integrar conocimientos, habilidades y actitudes que puedan aplicar en situaciones de nuevas problemáticas de la vida diaria.

El objetivo de la intervención educativa fue diseñar la planeación, el seguimiento, la evaluación y la presentación de resultados de un curso a partir del intercambio de experiencias docentes para recuperar prácticas docentes innovadoras. El alcance de esta intervención se dio en un ciclo escolar aplicado en el aula. El trabajo desarrollado dentro del salón de clases implicó actividades en el aula, visita de un profesor invitado, recolección de evidencias de aprendizaje, y la aplicación de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso seguido para la planeación del curso fue establecer los ejes transversales en que se apoya la propuesta de intervención (pensamiento complejo, investigación-acción e incorporación de las TICs); establecer las estrategias de seguimiento y evaluación del curso diseñado; la integración de los resultados; y el replanteamiento del diseño.

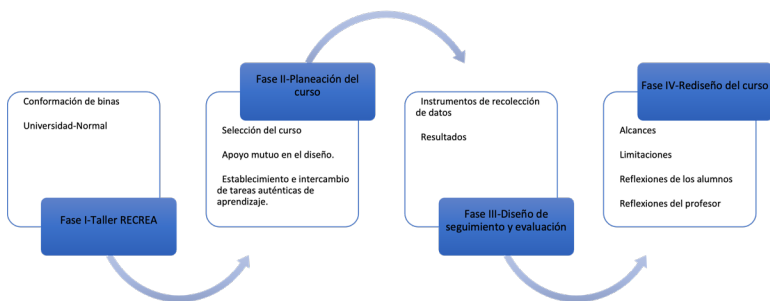
La primera fase del proyecto de intervención educativa dio inicio con la asistencia al taller RECREA donde se explicaron las bases teórico-metodológicas que sustentan la propuesta de intervención y se explicó el sentido de la conformación de Comunidades de Práctica (CoP) entre profesores de las Escuelas Normales (EN) integrados en Cuerpos Académicos (CA's) que fortalezcan las capacidades de investigación con el acompañamiento de CA's de Universidades Públicas Estatales (UPE).

De acuerdo con Bozu e Imbernón, (2009), la comunidad de práctica se define como “un grupo heterogéneo de personas con distintas experiencias

y niveles de formación que comparten un interés común por una problemática concreta de estudio” (p.4). O, expresado de otra manera, “es una posible red de personas que comparten preocupaciones e intereses comunes en un asunto determinado” (p.4). En la figura 2 se presentan las fases y tareas del proceso de la intervención educativa.

Figura 2.

Fases y tareas de la planeación de la intervención educativa.



Nota: Elaboración propia.

El segundo momento fue la selección del curso de Desarrollo Metodológico de la Investigación. El curso de la escuela normal fue Herramientas Básicas para la Investigación. Afortunadamente para las dos profesoras, el tener las asignaturas temáticas relacionadas, facilitó la planeación de la asignatura. Cabe resaltar que la planeación del curso se hizo de manera individual, pero en el proceso hubo apoyo mutuo para el diseño, el establecimiento de tareas y actividades, intercambio de estrategias de aprendizaje, e incluso, se agendaron visitas de un profesor externo al curso, donde cada una de las integrantes abonó a la temática abordada acorde a los contenidos programados.

La tercera fase consistió en diseñar los instrumentos de seguimiento y evaluación de curso que permitieran evaluar el proceso, los resultados de las tareas y actividades diseñadas, y el curso. Las técnicas de recolección de la información del aprendizaje fueron rúbricas para presentaciones orales individual y en equipo, rúbricas para mapas conceptuales, así como una lista de cotejo de diagnóstico inicial del grupo, un portafolio de evidencias, reflexión del estudiante sobre la actividad más significativa, y el registro del profesor. En el presente trabajo sólo se reportan los resultados del diagnós-

tico educativo y la valoración del curso a partir de los elementos innovadores y la relevancia de las tareas.

El diagnóstico educativo

La cuarta etapa consistió en rediseñar la planeación inicial del curso a partir de los resultados del diagnóstico educativo del campo metodológico, donde se incluyó el dar seguimiento y evaluación de la asignatura impartida. El rediseño consistió en reorganizar la forma de trabajo, en términos de tiempos y actividades a realizar de manera individual y en equipos. Cabe destacar el papel que jugó el diagnóstico educativo del grupo al inicio del ciclo escolar. Álvarez (2001) define el diagnóstico educativo como:

Un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar; incluyen un conjunto de actividades de mediación y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación (p.201).

El diagnóstico sirve para reorientar la planeación de un curso, las tareas, actividades y estrategias de evaluación a partir de saber los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus vacíos, expectativas, e incluso, las condiciones económicas y sociales de donde provienen.

La realización del diagnóstico educativo permite develar aspectos cognoscitivos y actitudinales tanto del grupo como de cada integrante; a su vez, permite al profesor fundamentar los cambios realizados a su práctica áulica con la finalidad de desarrollar el potencial de los estudiantes y cubrir los objetivos curriculares.

La importancia del diagnóstico educativo es que ayuda a conocer una realidad donde se pueda implementar una acción a partir de reconocer las causas fundamentales de los problemas y plantear acciones (Ander-Egg, 1989; Espinoza, 1987; Prieto, 1988; Quintero y Genisans, 1985).

De acuerdo con Meri Mollá (2001), el diagnóstico involucra diversas categorías relativas al sujeto (físicas y sensoriales, cognitivas y de personalidad), las institucionales (relativas a la organización, ciclos educativos y factores interpersonales), las socioemocionales (entendidas como inadaptación o relaciones sociales inadaptadas), las ecológico-ambientales (rela-

cionadas a factores ambientales, sociolingüísticos y socioeconómicos), y aquellas derivadas de las tareas escolares.

El diagnóstico educativo en este curso se centró en dos categorías: la institucional y las tareas escolares. La categoría institucional se abordó con respecto a la organización de la asignatura en el plan de estudios y los conocimientos previos con respecto a las asignaturas cursadas en el orden que sugiere el plan de estudios. A lo largo del curso, el profesor valoró la categoría de las tareas escolares, para identificar los aspectos innovadores y la relevancia de las actividades.

También se valoró las competencias adquiridas al final el curso y el proceso del aprendizaje a partir de la retroalimentación en las diversas actividades y evaluaciones del curso, sin embargo, en el presente trabajo sólo se reporta la dimensión institucional y las tareas escolares. En la planeación, se planteó el uso del *blog* como herramienta didáctica para el curso, para estimular el aprendizaje autónomo, la interacción con los compañeros y el profesor y compartir los materiales de trabajo.

Método

El seguimiento que se dio al curso se realizó a través de la investigación-acción como una forma de reflexión de la práctica educativa y relacionada con el diagnóstico, donde se requiere analizar aspectos problemáticos, aquellos susceptibles de cambio o que requieren una respuesta práctica (Elliot, 2000).

Contexto y participantes

La investigación-acción se llevó a cabo el grupo del sexto ciclo 2017-02 (febrero-diciembre) en la asignatura Desarrollo Metodológico de la Investigación del programa educativo de la Licenciatura en Idiomas en una universidad pública del sureste mexicano. Al iniciar el ciclo el grupo de estudio estaba conformado por 18 estudiantes, y al finalizar el ciclo escolar quedó conformado por 12 estudiantes, pues cuatro se dieron de baja y dos reprobaron al no cumplir con las tareas y actividades encomendadas. La clase se impartía dos veces por semana, un día de dos horas, y otro día de tres horas.

Categorías y técnicas de recolección de datos

El diagnóstico educativo y el seguimiento del curso requirieron de la aplicación de técnicas variadas de instrumentos que permitieron sistematizar la información para posteriormente, analizarla y presentar los resultados para realizar el rediseño. La aplicación de los instrumentos tuvo como objetivo recopilar información en dos categorías: por una parte, factores institucionales con respecto a la organización de la asignatura en el plan de estudios donde se aplicó el diagnóstico educativo inicial. Por otra, la categoría de tareas escolares, realizada por los alumnos al finalizar el curso; en esta dimensión se valoró el nivel de elementos innovadores desarrollados en el curso, y la relevancia de las actividades implementadas por el profesor.

Los instrumentos utilizados en el curso fueron, para la categoría institucional, un cuestionario de diagnóstico educativo inicial; y para la categoría de tareas escolares, el registro de reflexión de actividades, y la evaluación del curso en dos aspectos.

Resultados

Categoría: Factores institucionales

Etapas I: Identificación de la problemática

A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico inicial, y la evaluación del curso con respecto a las tareas implementadas como elementos innovadores y relevancia de las actividades por considerarse los más significativos para fundamentar el rediseño del curso. El análisis de estas categorías se hizo mediante la estadística descriptiva y análisis de contenido para la presentación de los resultados.

Diagnóstico educativo inicial sobre el campo curricular metodológico

El grupo inicial estuvo conformado por 18 estudiantes, de los cuales el 61% fueron mujeres y 49% hombres. Con respecto al área de formación, 70% pertenecían al área de la Traducción y el 30% al área de Enseñanza del Inglés. En relación con las temáticas de investigación, el 60% estaba relacionado al área de Traducción, 20% a la de Enseñanza del Inglés, 10% a la de Cultura y 10% a la Investigación Educativa.

Del total del grupo, sólo 22% habían cursado las asignaturas del campo metodológico acorde a la seriación implícita del programa educativo, y estaban interesados en titularse bajo la modalidad de tesis. El resto de los alumnos reportó no haber cursado las asignaturas antecedentes acorde a la seriación y un alumno reportó cursar simultáneamente dos asignaturas del campo metodológico.

Etapa II: Planeación de la intervención

Ajustes realizados a la planeación inicial a partir del diagnóstico

Los resultados del diagnóstico educativo permiten “determinar de dónde se parte, en qué condiciones se encuentra la situación que se quiere atender, las necesidades educativas que se busca mejorar” (Canedo, 2018, p. 11). En ese sentido, las acciones realizadas a partir del diagnóstico fueron (en el plano informativo):

1. Explicar a los estudiantes la conformación del campo metodológico curricular con respecto al objetivo, la seriación implícita de las asignaturas, la importancia de la investigación y su vinculación en su formación profesional, las competencias investigativas esperadas del campo metodológico, y de la asignatura.
2. Difundir los programas institucionales y externos para la formación temprana en investigación, su importancia como futuros profesionales.
3. Explicar la importancia de continuar con estudios de posgrado acorde a su área de formación, y dar a conocer los programas de becas, enfatizando la importancia de contar con competencias investigativas.
4. Analizar las modalidades de titulación que ofrece la institución para que hicieran una proyección y perfilaran su modalidad de titulación.

Etapa III: Implementación

Las acciones realizadas en la planeación didáctica fueron:

1. Se dividió al grupo en dos partes; el grupo uno estuvo conformado por los estudiantes que no habían cursado los cursos

acordes al plan de estudios. El grupo dos lo conformaron los estudiantes que tenían los conocimientos previos conforme a la seriación implícita del campo metodológico. Al grupo uno se le pidió como proyecto integrador realizar la revisión de la literatura. El proyecto integrador del grupo dos fue el desarrollo metodológico de su investigación, que consistió en la operativización de sus instrumentos de investigación, diseño y piloteo.

La razón de implementar la revisión de la literatura al grupo uno se debe a que el reglamento de titulación permite al egresado titularse bajo la modalidad de artículo de investigación. El trabajo integrador, consistió en realizar una revisión de la literatura vinculada a su área de formación (docencia o traducción) susceptible de ser publicada en una revista arbitrada institucional o externa.

2. Los contenidos se organizaron y evaluaron por tareas integradoras acorde a la competencia de salida del programa. Una tarea integradora es el producto final de la asignatura que evidencia las competencias a alcanzar. Esta tarea integradora se conforma por diversas tareas intermedias.

3. Se implementó el uso del *blog* como estrategia didáctica para el intercambio de materiales, retroalimentación, anuncios, evidenciar el portfolio de evidencias; y el uso del *WhatsApp* como estrategia comunicativa entre el docente y el grupo para avisos y dudas con respecto a materiales o actividades.

4. Se implementaron diversas técnicas e instrumentos de evaluación como rúbricas para presentaciones individuales y por equipo, mapas mentales, y listas de cotejo para autoevaluar y co-evaluar los avances de las tareas.

Etapas IV: Análisis de la implementación

Durante la investigación, se hizo presente de manera constante que los estudiantes son conscientes de las carencias que tienen en cuanto a conocimientos para cursar la asignatura, debido principalmente a que no cursan las asignaturas acordes a la seriación implícita del campo metodológico.

En palabras de los alumnos, para remediar esta situación sugieren “que los tutores asesoren sobre el orden de las asignaturas” (E8) o “que los profesores del campo de investigación tengan experiencia en proyectos” (E6).

Categoría: Tareas Escolares

Valoración del curso con respecto a los elementos innovadores

Al finalizar el ciclo escolar, se diseñó el cuestionario de evaluación del curso, el cual estuvo conformado en dos secciones: la valoración del uso de las TICs como innovación docente y la del aprendizaje con respecto a las actividades más significativas para los estudiantes.

La valoración de las tareas se realizó durante todo el ciclo escolar, principalmente al finalizar una actividad compleja como lo fue la operativización de las variables o categorías del instrumento de recolección de datos. Al entregar la tarea, los estudiantes tenían que anexar la hoja de reflexión de la actividad. Esa reflexión fue muy útil, ya que, a partir de las reflexiones vertidas, se pudo rediseñar las actividades o extender el tiempo para realizar la tarea. De acuerdo con algunos alumnos:

La matriz de análisis me sirvió para para estructurar la revisión de la literatura, aunque se me hizo difícil al principio acotar un tema (E1).

Me pareció importante el diagnóstico que hizo al inicio del curso donde explicó lo del campo metodológico (...) el semestre pasado llevé dos asignaturas diferentes del campo al mismo tiempo y hacíamos protocolo en las dos (E3).

Me pareció útil la guía para hacer la revisión de la literatura...no tenía idea de cómo hacerla (...) en la asignatura anterior sólo me dijeron que buscara un tema e hiciera el protocolo (E5).

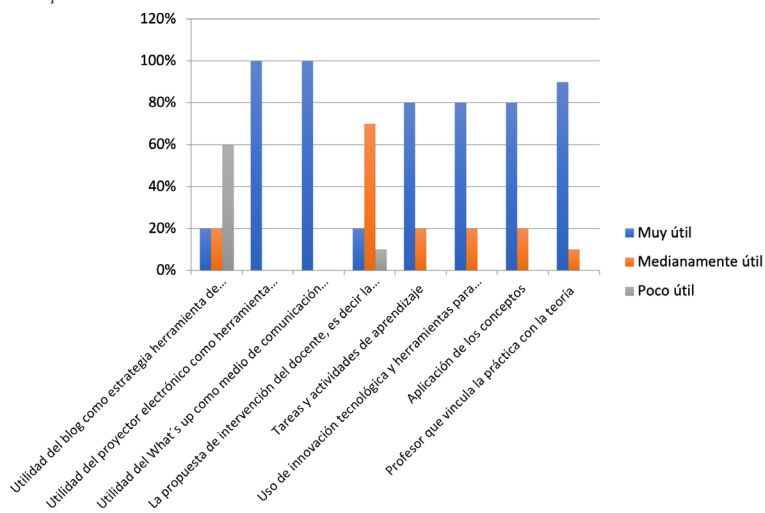
Me pareció muy interesante que el profesor dividiera al grupo, porque no todos tenemos los mismos avances, así no perdemos tiempo cuando se el profesor explica un tema que ya vimos (E6).

Sería buena idea que quienes estamos trabajando tesis tengamos una práctica de defensa de tesis, con lo que tengamos de avance para irnos familiarizando con lo que en el futuro nos vamos a enfrentar. Que mejore el internet de la universidad, el blog me pareció interesante pero sólo se podía usar en casa, nunca en el salón de clases y había materiales o ligas de interés que habría sido bueno verlo en clase (E4).

En la Figura 3 se aprecia que el *blog* fue la aplicación que menos útil consideraron los estudiantes como recurso didáctico y como medio de comunicación con el docente, en contraparte con el uso del *WhatsApp* que consideraron de suma relevancia. En general, más del 80% de los estudiantes consideraron útil la innovación en la planeación docente, las tareas y actividades realizadas y la aplicación de la teoría con la práctica (Ver figura 3).

Figura 3.

Percepción del Uso de TIC's e innovación docente



Nota: Elaboración propia.

Valoración del curso con respecto a la relevancia de las actividades

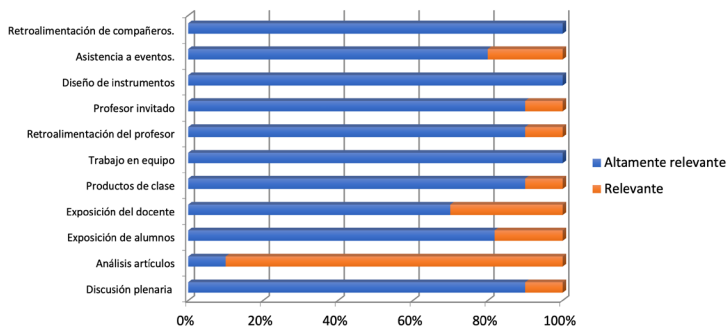
Las actividades realizadas durante el curso fueron individuales y en equipos realizadas dentro y fuera del aula, así como la asistencia a eventos académicos vinculados a la investigación, la retroalimentación después de realizar actividades o tareas individuales y en equipo, el diseño de instrumentos, y la visita de un profesor invitado con experiencia profesional en el campo de la docencia y la traducción.

En lo que respecta a las actividades más significativas para los estudiantes, en la Figura 4 se percibe que las realizadas dentro del aula fueron relevantes para los estudiantes, principalmente aquellas relacionadas con

la retroalimentación del profesor y de los compañeros sobre las tareas y exposiciones realizadas.

Figura 4.

Relevancia de las actividades



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas de las opiniones de los estudiantes sobre las actividades realizadas en el curso.

Me pareció muy interesante el ejercicio, porque me pude dar cuenta de que me hacen falta ordenar algunas ideas. Creo que mi protocolo está muy bien fundamentado y que la revisión de literatura fue la adecuada. En este caso debo mejorar el apartado metodológico porque aún no estoy segura de qué tipo de estudio voy a realizar, necesito una asesoría para poder decidir si mi estudio será cualitativo o cuantitativo (E4).

Es una forma muy útil la retroalimentación proporcionada por el profesor, lo cual contribuye a mejorar algunos aspectos del mismo o también, a añadir otros que no fueron considerados (E7).

Los aspectos de fortaleza de mi protocolo radican en que gracias a la retroalimentación del profesor y del ejercicio de coevaluación, me di cuenta de que gran parte del contenido del protocolo se encuentra ya realizado. Además, tiene una fundamentación teórica extensa debido a la búsqueda exhaustiva de diversos artículos que siguen la línea de investigación (E6).

Me pareció interesante el invitar profesores que trabajan en el campo de la enseñanza y de la traducción...escuchar cómo empezaron y qué han hecho (...) motiva

mucho, sobre todo porque todos coincidieron en que necesitamos prepararnos más (E8).

Sin embargo, en las sugerencias vertidas para el curso, los estudiantes respondieron sobre la necesidad de contar con más tiempo para abarcar los contenidos del programa y sobre los profesores que necesitan:

Más tiempo para realizar los ejercicios (E1).

Más tiempo, hay temas que no vimos con mucho tiempo como el uso de software SPSS (E5).

Asimismo, manifestaron:

Que no comisionen mucho al profesor, aunque dejó actividades, había cosas que no entendíamos (E2).

Que los profesores que impartan las asignaturas tengan experiencia en investigación (E6).

Por no informarme y por comodidad, he cursado las asignaturas como se me acomoden, pero ahora me doy cuenta de la importancia...a mí sí me gustaría hacer una maestría y me llama la atención hacer tesis, pero en lugar de avanzar, sigo haciendo protocolo en cada asignatura (E3).

Discusión

La innovación en el contexto educativo requiere de una planificación que parte del hecho de reconocer una problemática donde se tiene la intención de cambiar y que se establece de manera explícita a través de las actividades, estrategias, formas de evaluar en la planeación didáctica. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes perciben útil y relevante el diagnóstico educativo del campo metodológico, pues éstos fueron el punto de partida para la planeación del curso, el diseño de tareas de aprendizaje integradoras y la organización del grupo.

Por las características de la asignatura, el rediseño de la planeación se elaboró con base en la propuesta de RECREA de desarrollar el pensamiento complejo y competencias a partir de las tareas y actividades diseñadas. Estas tareas y actividades diseñadas se vinculan con dos estrategias para el desarrollo del pensamiento complejo y crítico: la alfabetización académica, y el aprendizaje basado en tareas o proyectos de investigación.

La estrategia de alfabetización académica comprende aspectos como la escritura, la lectura, la oralidad, y el uso de la tecnología con fines académicos que fomentan el pensamiento crítico y analítico en una disciplina. Las tareas y actividades desarrolladas en el curso como el análisis de artículos científicos, la redacción de revisión de la literatura, la estructuración de un protocolo de investigación, son aspectos que requieren pensar y analizar críticamente, y desarrollar habilidades para definir, comparar, resumir, explicar, evaluar ideas propias y de los compañeros.

Aunado a lo anterior, la alfabetización académica prepara a los alumnos en el uso del lenguaje acorde a su disciplina (Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California, 2002).

El aprendizaje basado en tareas o proyectos de investigación se considera fundamental para los profesionales del siglo XXI. Brew (2006) recalca la responsabilidad de las universidades en la formación integral de los estudiantes, y en el desarrollo de una actitud crítica y de indagación que les permita abordar problemas de su disciplina y tomar decisiones fundamentadas. Griffiths (2004) clasifica el propósito de la investigación de acuerdo con la estrategia pedagógica en: orientadas por la investigación, orientadas hacia la investigación, y basadas en la investigación.

El currículum de la Licenciatura en Idiomas está diseñado con base en la indagación, donde los estudiantes aprenden realizando investigaciones y se asume un papel activo en el desarrollo de la exploración. El campo curricular metodológico, conformado por cinco asignaturas, tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen investigación en su área de formación (docencia o traducción) con la posibilidad de titularse por tesis.

Sin embargo, los resultados del diagnóstico institucional evidencian que la seriación implícita de las asignaturas provoca que los estudiantes no logren concretar un proyecto de investigación y que asuman una actitud de aversión hacia esta. A partir de los resultados, se realizaron adecuaciones a la planeación didáctica en términos de organización del grupo, estrategias y actividades y evaluación de los aprendizajes. De esta forma el diagnóstico se convierte en una estrategia de intervención que orienta la práctica educativa innovadora.

Conclusiones

Los resultados del diagnóstico educativo del campo curricular metodológico implementado en una asignatura de un plan de estudios basado en competencias, evidenció que el principal problema que los estudiantes tienen para la elaboración del proyecto se vincula con la dimensión institucional, la cual involucra aspectos de organización. Esta organización se refiere a aspectos curriculares, como es la seriación implícita de las asignaturas y la asignación de profesores para estas materias.

Las acciones implementadas a partir del diagnóstico como la explicación del campo curricular, de las asignaturas y la importancia de la vinculación de la investigación en su formación profesional, sirvió para que los estudiantes comprendieran la importancia de investigar sobre su disciplina y área de formación.

El rediseño de la planeación implicó diseñar actividades y tareas, instrumentos de evaluación, a pesar de que algunos fueron modificándose durante el proceso. Este diseño y realización de actividades se basó en el perfil de egreso o competencia de salida del plan de estudios y de la asignatura. Las actividades incluyeron análisis de artículos científicos, los cuales fueron seleccionados de base de datos académicas y científicas y sirvieron de basamento para el desarrollo de la tarea integradora de la asignatura.

La decisión de dividir al grupo en dos y solicitar tareas integradoras diferentes (revisión de la literatura para el grupo uno, y operativización diseño y aplicación de los instrumentos de investigación para el grupo dos) se debió a la heterogeneidad de conocimientos previos. La intervención implicó realizar cambios en las actividades, formas de evaluación, y en las tareas integradoras, lo que generó incertidumbre, pero finalmente, los resultados evidenciaron que el diagnóstico educativo sirvió para la mejora en el aula.

Con respecto a la categoría factores institucionales, se evidenció la importancia y necesidad de la seriación explícita en las asignaturas del campo curricular metodológico del plan de estudios para que los estudiantes puedan concluir un proyecto de investigación y realmente impacte en su formación integral.

Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Ander-Egg, R. (1989). *Introducción a la planificación*. Humanitas
- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179004>
- Brew, A (2006). *Research and teaching: beyond the divide*. Macmillan
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. INEE.
- Delgado, C. (2004). The political significance of small things. *Emergence: Complexity and Organization*, (6), 49-54. <https://journal.emergentpublications.com/Article/0e6212b5-1fa8-4fcb-9237-abb61336043a/academic>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Espinoza, M. (1987). *Programación manual para trabajadores sociales*. Humanitas
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. (2002). *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. <https://www2.calstate.edu/csu-system/faculty-staff/academic-senate>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Ariel.
- Merriënboer, J. y Kirschner, P. (2010). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*. México. https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3172/1/06_diez_pasos_4C.pdf

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Paidós.
- Quintero, M. y Genisans, N. (1985). *El Diagnostico Social*. Humanitas
- Prieto, D. (1988). *El autodiagnóstico comunitario e institucional*. Humanitas
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(2), 95-112 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Slavin, E. (2002). Evidence based education policies: transforming educational practice and research. *American Educational Research Association*, 31(7) 15-21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031007015>

Anexo A

Diagnóstico Inicial

Nombre:

Grupo:

Objetivos:

- Realizar una evaluación diagnóstica al grupo sobre los conocimientos previos y expectativas sobre la asignatura.
- Presentar el encuadre de la asignatura y acordar con el grupo la forma de trabajo, los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura.

Actividad 1 (individual)

Contesta lo siguiente:

1.

¿Qué sé sobre esta asignatura?	¿Qué me gustaría saber?

2. ¿A qué área del plan curricular pertenece esta asignatura?

general
 sustantiva
 integral
 transversal

 profesional

3. ¿A qué campo o línea curricular pertenece esta asignatura?

4. ¿Consideras importante este campo o línea curricular en tu formación profesional? ¿Por qué?

5. ¿Qué asignaturas has cursado de este campo o línea curricular?

6. ¿Qué asignaturas te faltan por cursar de este campo curricular?

7. ¿Por qué modalidad piensas titularte?

8. En caso de optar por titulación por tesis, menciona el título del trabajo y asesor con el que estás trabajando.

9. En caso contrario, describe tres razones por las cuales no te interesa realizar tesis.

10. ¿Cómo te visualizas profesionalmente en cinco años? (dónde consideras estarás trabajando)

Anexo B
Reflexión de la Actividad
Operativización de Categorías

Nombre: _____

¿Se te dificultó realizar la operativización de tus categorías y por qué?

¿Qué actividad o actividades de la tarea 1 te ayudó a realizar esta actividad?

¿Qué sugerencias tienes para mejorar la actividad de las categorías?

Anexo C

Valoración del Curso

Estimado estudiante: Con la finalidad de recuperar información sobre el nivel de elementos innovadores en el desarrollo del curso, te pido que valores cada uno de los siguientes aspectos.

En una escala del 1 al 4, donde

1- Nada útil

2- Poco útil

3- Medianamente útil

4- Muy útil

_____ Utilidad del blog como estrategia herramienta de apoyo para el desarrollo del curso.

_____ Utilidad del proyector electrónico como herramienta de apoyo para el desarrollo del curso.

_____ Utilidad del What's up como medio de comunicación con el profesor y el grupo.

_____ La propuesta de intervención del docente, es decir la planeación o la propuesta para el desarrollo del curso.

_____ Tareas y actividades de aprendizaje.

_____ Uso de innovación tecnológica y herramientas para facilitar el aprendizaje.

_____ Comprensión de los conceptos.

_____ Aplicación de los conceptos.

_____ Profesor que vincula la práctica con la teoría.

OTRA (específica): _____

2.- De acuerdo a tu experiencia en el curso y considerando las competencias del curso, indica el grado de relevancia de las siguientes actividades.

Ítem	Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Altamente relevante	No aplica
Discusión plenaria en clase					
Búsqueda, selección y registro de información					
Exposición de los compañeros					
Exposición del docente					
Productos de clase					
Trabajo en equipo					
Elaboración, presentación y retroalimentación de mapas conceptuales					
Contribución del profesor invitado a los contenidos del curso					
Discusión plenaria					

3.- ¿Qué te pareció el diagnóstico del campo metodológico y a partir de los resultados dividir al grupo para realizar tareas integradoras diferentes?

4.- ¿Recomendarías a algún amigo que tome clases con este profesor?

Si _____ no _____

5.- Sugerencias para mejorar el curso.

6.- ¿Consideras alcanzaste el objetivo del curso? Si no fue así, ¿Por qué?

Capítulo V

La Clase Mágica como plataforma para el desarrollo de competencias socioemocionales de Los Amigos

The Clase Mágica as platform for the development of socio-emotional skills of Los Amigos

Verónica García Martínez
Martha Patricia Silva Payró

Introducción

La Clase Mágica (LCM) es un modelo educativo surgido hace casi tres décadas en los Estados Unidos con el propósito de ayudar a los niños de padres inmigrantes hispanos a integrarse a la cultura norteamericana. Prácticamente es un método de intervención socioeducativa que lo conforman una red de unidades que confluyen en un espacio escolar. Por una parte, la universidad, a través de profesores investigadores y estudiantes inscritos en alguna asignatura o insertos en algún programa académico o de servicio. Por otro, la unidad receptora que puede ser una escuela u organización que presta servicios de formación a menores o adultos sobre todo en situación vulnerable con el propósito de empoderarlos.

En este caso los participantes son los directivos, los beneficiarios directos y comunidades relacionadas que pueden ser padres de familia, parientes, vecinos u otros de acuerdo al propósito del programa en particular. Su versatilidad permite adaptarlo a distintas situaciones y fines (Claeys y Muñoz, 2014; Ek et al., 2014; Macías y Vásquez, 2014).

El sustento teórico de LCM es muy basto ya que convergen diversos enfoques que lo nutren para darle su propia identidad. El más relevante es el socio constructivismo de Vygotsky (1931, 1979, 2008), especialmente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el aspecto lúdico de la enseñanza. La Quinta Dimensión, una perspectiva de corte cognitivo-propuesta por Cole (2003); la Pedagogía Libertaria de Freire (1970, 1997, 2002), el pensamiento complejo de Morin (2002) y la Teoría de los Capitales de Bourdieu (2003,

2003b). Todos estos aportes ordenan un soporte fuertemente teórico integrado en una plataforma capaz de sostener un modelo cuya plasticidad ha sido probada en diversos escenarios (Alanís, 2014; Ek, *et al*, 2014).

En México se introdujo con un proyecto de investigación colaborativo entre la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad de California en San Diego (UCSD) financiado por el fondo C-Mexus-CO-NAHCyT. El objetivo del proyecto fue contribuir al mejoramiento de habilidades académicas de niños de primaria, en virtud del bajo rendimiento que en español y matemáticas habrían mostrado en distintas pruebas estandarizadas.

Con este propósito se conformó un programa de servicio social y práctica profesional en la UJAT, para incorporar a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, profesores en ciernes cuyo avance curricular les permitía participar en una intervención socioeducativa; en el sentido de tomar a “la comunidad como el núcleo donde se inserta el individuo, apareciendo estas acciones más como niveles de relación con la población que como metodologías propiamente consideradas” (Pérez-Campanero, 2012, p.13).

Las relaciones en LCM son fundamentales por tratarse de un programa de intervención. Su entramado es complejo, pero existen elementos siempre presentes que facilitan su comprensión: el sitio, Los Amigos, los artefactos y el juego.

1. *El sitio*. Es un espacio donde interactúan los actores que participan en la intervención. Por un lado, los profesores y estudiantes universitarios, y por el otro el personal, los niños y otros participantes si los hubiera (como padres de familia). En este lugar nacen las interacciones entre los niños y los adultos para juntos construir un ambiente que propicie el aprendizaje a través del juego, en el que pueden expresarse con total libertad y practicar la autonomía (López, 2018) y donde se generan dos componentes importantes: los desafíos y las identidades (Duarte, 2003).

2. *Los Amigos*. Son los ejecutores del programa, estudiantes universitarios cuya figura supone la puesta en práctica de la Zona de Desarrollo Próximo. Su denominación nació del propósito esencial de acortar la distancia entre el adulto y el niño. La idea fue romper los estatus de jerarquía para facilitar el cambio en su visión del mundo y de su aprendizaje (Vásquez, 2003).

3. *Los artefactos*. Son recursos de apoyo que se configuran para dar versatilidad a las actividades, Vygotsky (2008) considera a las herramientas como mediadoras en los aprendizajes y como conectores entre el niño y el mundo que éste pretende interpretar. Las tarjetas de tarea (*task cards*) y el laberinto mágico representan dos de los artefactos más representativos del modelo de LCM. Las primeras se convierten en una guía que estructuran el nivel de ejecución de las actividades y sitúan al niño en un contexto lingüístico cultural (Lamas y Lalueza, 2012), el segundo organiza estas actividades y permite que éste conozca su progreso y vincule conocimientos antiguos y nuevos (Telles, 2016).

4. *El juego*. Es el eje esencial de LCM, todas las actividades giran en torno al componente lúdico del modelo, Vygotsky (1931) lo considera como una de las herramientas promotoras del aprendizaje y del desarrollo de habilidades primordiales que habrá de necesitar en su futuro.

Para la implementación de LCM en el caso de la UJAT se consideraran diferentes fases más o menos regulares pero flexibles en su aplicación y congruentes con la metodología de intervención socioeducativa, entre ellas están:

1. La negociación con las unidades receptoras que serán los sitios. Implica la puesta en común con los directivos y profesores que imparten en los grupos sobre horarios, contenidos, estrategias, actividades, entre otros temas. Durante este tiempo se realiza un diagnóstico de la comunidad.

2. El reclutamiento de los estudiantes de servicio social y práctica profesional que serán Los Amigos a través de los programas institucionales. Se considera aparte de su formación en educación o comunicación, su promedio y su disponibilidad de horario, ya que las escuelas donde se puede desarrollar el programa sólo son en el horario extendido (es decir, de 1:00 a 2:00 p.m.).

3. La capacitación del grupo de amigos en el modelo, enfoques pedagógicos, planeación didáctica y micro enseñanza, investigación y coaching emocional. Es impartida por especialistas en las temáticas y por lo general de 20 horas.

4. La intervención. Son 10 semanas de intervención posterior a la capacitación de Los Amigos. Se realiza una planeación de manera colegiada por

semana, para programar las actividades, mismas que deben ser lúdicas y congruentes con el currículum del grado atendido. En este caso se trabajó con 4º, 5º y 6º.

5. La evaluación. Al final de la intervención se presentan los resultados de las actividades en un programa integrado con la participación de los niños, profesores y padres de familia.

En Tabasco, el modelo comenzó a implementarse en el año de 2016, y posteriormente de manera semestral, cuatro generaciones de amigos realizaron intervenciones en escuelas primarias entre niños de 4º, 5º y 6º grado. Fueron aproximadamente 60 jóvenes quienes vivieron la experiencia (algunos permanecieron no sólo durante el Servicio Social, sino también durante la Práctica Profesional dentro del programa).

En 2018 se hizo una evaluación y se reestructuró y mejoró la implementación. Las primeras generaciones egresaron y después de titularse se integraron al Sistema Educativo Estatal como docentes en escuelas primarias y secundarias en diferentes municipios del estado. La formación recibida en su programa educativo a través de las distintas asignaturas se enriqueció con la capacitación recibida y con la práctica desarrollada durante la intervención.

Los sujetos tuvieron la oportunidad de aplicar en su práctica profesional lo aprendido y darse cuenta de las competencias desarrolladas durante la intervención, por lo que se convirtieron en sujetos de estudio para confirmar cuáles fueron las competencias surgidas al tenor de la experiencia vivida.

Desarrollo

En la literatura existen diversas definiciones sobre competencias, la de Perrenoud (2004) es la más reiterada, ya que conviene varios aspectos del ser humano: conocimientos, destrezas y actitudes que forman un conjunto capaz de movilizar a una persona integralmente, para que ésta actúe de forma eficaz ante las demandas del contexto.

Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha sumado un aspecto de trascendental importancia que había sido ignorado, pero que define a los seres humanos: las emociones, las cuales también movilizan a las personas para

actuar de determinada manera. Éstas “producen agitación a través del sistema nervioso central, esto es, proporcionan o quitan ánimo, mueven a cada individuo o grupo humano” (Fernández-Poncela, 2016, p. 110).

Las emociones se categorizan de muchas maneras, una de ellas es la que las clasifica en positivas y negativas. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) afirman que las emociones consideradas negativas (miedo, coraje, tristeza) dañan el sistema inmunológico y deterioran la salud, y las positivas (alegría, optimismo, amor) contribuyen a tolerar las enfermedades y ayudan en la recuperación.

Pérez-Escoda *et al* (2011) señalan que además de las emociones anteriores existen las neutras (sorpresa, compasión, esperanza); sin embargo, para estas autoras, todas las emociones son positivas en tanto ayudan de una u otra manera a adaptarnos al entorno.

A pesar de que haya una idea generalizada de que las emociones están separadas del intelecto, se ha descubierto que se puede aprender a controlarlas. Algunos autores (Cassasus, 2009; Caruana y Gomis, 2014; Cyrulnik y Morín, 2005; Frías y García, 2007; Romero, 2007) afirman que se puede educar las emociones como a cualquier otra dimensión humana, gracias a un equipamiento neuronal que lo hace posible, pero sólo a través de la educación.

Lo anterior es de suma importancia si se atiende a la idea que las emociones pueden llegar a ser funcionales o disfuncionales y, por tanto, inducir al desarrollo o deterioro personal y/o social (Fernández-Poncela, 2016). Dominarlas conduce a una toma racional de decisiones y a una dirección adecuada en las metas trazadas (Damasio, 1996, 2005).

$$\begin{array}{rcccl} \text{Competencia} & & \text{Competencia} & & \text{Competencias} \\ \text{Emocional (CE)} & + & \text{Social (CS)} & = & \text{Socioemocionales (CSE)} \end{array}$$

Se puede hablar de una Competencia Emocional (CE) factible de desarrollarse con la estimulación adecuada. Autores como Bisquerra (2000, 2002, 2003) se han dedicado a estudiar el tema, y enfatizan la necesidad de considerar la formación en competencias emocionales desde los primeros años. Las investigaciones sobre desarrollo emocional son relativamente recientes (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y es necesario descifrar su importancia en la vida cotidiana. En este sentido se habla de una alfabetización

emocional (Colunga y García, 2016), que implica armonizar las dimensiones cognitiva y emocional de la persona para avanzar en su desarrollo integral (Frías y García, 2007).

Un individuo que desarrolla competencias emocionales según Cassasús (2009) es compasivo, ecuánime, optimista, empático y perseverante; cualidades que, a decir de él, son clave para el trabajo en grupo, que es el caso de casi todas las profesiones, especialmente la docencia. Bisquerra (2009) propuso un pentágono de competencias emocionales en las que incluyó habilidades para la vida y bienestar, conciencia emocional, competencia social, regulación emocional y autonomía emocional.

Como se puede advertir en la propuesta de Bisquerra (2009) la Competencia Social (CS) está vinculada a la emocional como parte de ella. Aunque se han sintetizado en una sola: la Competencia Socioemocional (CSE), en virtud que sirven a un fin: el de relacionarse con los otros a través del autodominio. Bar-On (2000) define la CSE como la capacidad de la persona para actuar de modo emocional y socialmente inteligente que predice su adaptación social, y Pérez-Escoda (2016) afirma que las emociones son las que motivan las habilidades sociales, e incluso, ayudan a la autorregulación, el afrontamiento y todo ello determina en un momento dado su identidad, conciencia y participación.

En el Proyecto Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), se seleccionaron las competencias esenciales para responder a las necesidades de un mundo cambiante, este proyecto propone nueve competencias ordenadas en tres categorías. En el tema que se ocupa en esta investigación se destacan la autoestima, automotivación e identidad, que suponen inteligencia emocional y madurez equilibrada. La enunciación que se hace en el documento ejecutivo de que “los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma” (OCDE, 2005 p.4), coincide con la orientación de las CSE.

El interés por las CSE ha llevado a la configuración como la de Repetto y Pena (2010), quienes distinguen siete CSE: autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Este tipo de propuestas aluden a características sociales del individuo y

contribuyen al tránsito del trabajo solitario y personal, al colegiado y coordinado, así como al intercambio entre pares (Castro, 2019).

Otra propuesta es la de la Collaborative of Social and Emotional Learning (CASEL, 2008) que propone un modelo de cinco CSE: conciencia de sí mismo, autorregulación, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones responsables en el marco de un contexto contenedor, seguro y apoyador.

Mikulic *et al* (2015) presentan nueve CSE básicas surgidas de una revisión de literatura: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) empatía, 4) comunicación emocional/expresión emocional, 5) autoeficacia, 6) autonomía, 7) comportamiento pro social, 8) asertividad y 9) optimismo. Otro modelo es el del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) que propone cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar (Pérez-Escoda, 2016).

Inteligencia Emocional (IE) y Educación Emocional (EE)

Aunque el concepto de IE (Inteligencia Emocional) es de reciente utilización, su esencia se puede percibir en las aportaciones de la Psicología y la Pedagogía. En ese sentido, Platón ya habló de una disposición emocional del alumno que determina su habilidad por aprender (De Andrés, 2005). En la literatura actual se observa entre los expertos, un claro afán de destacar y diferenciar otros conceptos ampliamente relacionados como son el de Inteligencia Emocional (IE) y la Educación Emocional (EE) cuando se habla de competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Los pioneros en IE fueron Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1998). Los primeros la concebían como un conjunto de competencias, que tienen que ver con cómo reconocer las emociones en nosotros mismos y en los demás. Goleman (1998) la definió como la “capacidad (adquirida) de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 430).

En lo anterior puede advertirse claramente la asociación de las emociones (dimensión intrínseca) con las relaciones (dimensión extrínseca). El autor considera cinco componentes (o procesos) propios de la IE: concienti-

zación, autorregulación, orientación motivacional, empatía y socialización. Goleman (2000) observa la diferencia entre IE y Competencia Emocional, y coloca a ésta última por encima de la primera en términos de adquisición.

Para Goleman (2000) la IE representa el núcleo de habilidades para razonar con las emociones (raciocinio), y la CE representa la capacidad de logro emocional en un nivel determinado (prácticum). Frías y García (2007) sostienen que en el ámbito educativo debe promoverse el aula emocionalmente inteligente, lo cual solo es posible si el docente sabe gestionar sus propias emociones, especialmente las negativas.

Ahora bien, cabe mencionar que se han encontrado cuatro problemas asociados a niveles inferiores de IE en el contexto educativo: *a)* déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los alumnos, *b)* disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales, *c)* descenso del rendimiento académico y *d)* aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b). Todo esto desencadena otro tipo de conductas indeseables que ponen en riesgo el proceso educativo.

La educación emocional es entendida como un proceso continuo y permanente cuyo propósito es que el ser humano desarrolle competencias socioemocionales, las cuales conforman el elemento esencial que lo capacita frente a la vida, y le ayuda a aumentar el bienestar personal y social. Su adquisición le permite afrontar situaciones adversas, indeseables y anómalas (Bisquerra, 2005).

El objetivo de la EE es gestionar las emociones propias e identificar las ajenas por medio del uso de recursos personales, y de este modo desarrollar tanto la IE como las CSE, que le ayuden a lograr ese bienestar (Cejudo *et al.*, 2015). En esta postura coinciden Pérez-Requena y Pena (2011) quienes la definen en términos prácticos como el proceso educativo preventivo, articulado sobre programas orientados al desarrollo tanto de la IE como de las CSE.

Los efectos específicos de la EE que se han descubierto en los individuos tienen que ver por un lado con la mejora y aumento de aspectos como relaciones interpersonales, autoestima, rendimiento académico, adaptación escolar y familiar entre otros; y por el otro, con la extinción o disminución de pensamientos auto destructivos, expresiones de violencia y agresión,

conductas antisociales o desordenadas, expulsiones de la escuela, consumo de drogas, sentimientos depresivos, ansiedad o estrés y desórdenes alimentarios, por mencionar algunos (Fernández-Poncela, 2016). Ambos procesos, aumento y disminución son igualmente benéficos.

La importancia que ha ganado la EE se evidencia en iniciativas como la de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) que respaldó en el 2009 en los Estados Unidos una propuesta de ley (HR 4223) para que el gobierno norteamericano promoviera la educación emocional en las escuelas, y la creación del Centre for Social and Emotional Education (CSEE) de la Universidad de Columbia, que ofrece información sobre muchos temas (cursos, estudios, instrumentos) relacionados con la EE. También el Programa de Orientación en las Competencias socioemocionales (POCOsE), que se inserta en el Proyecto I+D, financiado por el Ministerio de Educación español.

El foco de atención también se observa en la impartición de un gran número de cursos que se han implementado para incentivar la IE y las CSE (Colunga y García, 2016; Gallardo, 2017; Hué, 2013; Rendón, 2010; Repetto y Pena, 2010), así como en una serie de investigaciones que se realizaron para medir resultados en el desarrollo de las CSE (Cantero *et al*, 2008; Castejón *et al*, 2008; Linares *et al*, 2005; Marchant *et al*, 2015; Mikulic *et al*, 2015; Mole-ro *et al*, 2012; Pérez-Escoda *et al*, 2012; Pegalajar y López, 2015; Pertegal-Felices *et al*, 2011; Rendón, 2010). Aunque en todos los estudios desarrollados -que son de corte cuantitativo-, contienen evidencias del impacto positivo de la formación en CSE, hay escepticismo sobre estas mediciones, ya que las críticas se centran en la falta de un marco teórico claro y fundamentos empíricos fuertes (Pérez *et al*, 2005).

Pese a las dudas que pudieran suscitarse sobre la posibilidad de desarrollo de la IE y las CSE a través de recursos educativos, existen argumentos que justifican la EE (De Andrés, 2005) como son: *a*) situaciones vitales, como dominar situaciones con la vida cotidiana; *b*) situaciones educativas, como incidir en el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos; *c*) situaciones sociales, como resolver conflictos familiares, sociales, comunitarios; y *d*) argumentos psicopedagógicos, como distinguir entre los diferentes tipos de inteligencias y de competencias. Todas ellas surgen de manera espontánea en la cotidianeidad y es menester buscar la manera de afrontarlas.

Los defensores de la EE consideran clave la rigurosidad de los programas orientados a este propósito a través de la aplicación de estrategias e instrumentos que permitan identificar el grado de beneficio conseguido con ellos, ya que la dificultad para ponderar la IE y las CSE son considerables (Caruana y Gomis, 2014; Gallardo, 2017; Iglesias–Cortizas, 2009; Pérez-Escoda, 2016).

No es aceptable que se demuestre que una competencia se desarrolló con la mera obtención de un certificado, la elaboración de algún documento (como una memoria), o a la simple asistencia a un curso, lo que finalmente no da cuenta del verdadero desarrollo de una competencia (Armengol *et al*, 2011). Por consiguiente, se deben diversificar y refinar los mecanismos que permitan evidenciar el impacto que la EE tiene en las personas.

En México, al igual que en muchos otros países, la preocupación por el desarrollo de la CSE es incipiente. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000) enfatizó en la necesidad de una formación integral, no solamente centrada en las competencias desde el enfoque tradicional que demanda el mercado de trabajo, sino que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso y hasta el egreso del estudiante en las Instituciones de Educación Superior.

La Secretaría de Educación Pública (2017) también ha hecho expresa su orientación por articular las emociones y la cognición para guiar el aprendizaje significativo, lo cual se puede advertir en el Modelo Educativo para la educación obligatoria que invita a los estudiantes a tener determinación, ser perseverantes y resilientes.

La educación emocional del docente

La formación para educar las competencias emocionales en todos los niveles es una tarea impostergable, pues no se puede dar por sentado que los estudiantes universitarios por ser adultos, las poseen sobradamente (Pérez-Requena y Pena, 2011). Por tanto, muchos autores (Bakholskaya *et al*, 2019; Bisquerra y Pérez, 2012; Cejudo *et al*, 2015; De Andrés, 2005; Díaz, 2014; Gallardo, 2017; Pegajalar y López, 2015; Rendón, 2010) señalan que no es sólo oportuno, sino urgente incorporar en el currículum asignaturas a

este tenor, sobre todo en los programas de formación de profesores, ya que la educación de las CSE es un proceso educativo continuo y permanente.

De este modo, docentes preparados pueden ser un anclaje a la motivación afectiva, el aprendizaje y el desarrollo personal, y en paralelo minimizar o prevenir la exposición de los alumnos a determinados problemas como el estrés, depresión, agresividad, entre otros.

Algunos autores (Caruana y Gomis, 2014; Castro, 2019; Filella-Guiu *et al*, 2014; Repetto y Pena, 2010) señalan que existe suficiente evidencia de los efectos duraderos del docente en el desarrollo socioemocional y la vida adulta de sus estudiantes, así que un niño educado por un adulto emocionalmente competente, muy probablemente lo será también en las diferentes esferas de su vida.

Núñez y Fontana (2008) afirman que existen dos dimensiones en la motivación por aprender: la social (relación de docentes en el ámbito escolar) y la emocional (centrada en variables afectivas como el apoyo recibido y la vinculación con la escuela), lo que da una idea de la trascendencia del binomio emocional–social en el proceso de aprendizaje. El docente en su aula puede crear un espacio propicio para el aprendizaje no solo a través de dominio del conocimiento, sino del control de las emociones. Con su ejemplo podrá mostrar a sus estudiantes la capacidad que se puede tener de dominar y encauzar las emociones y lograr un ambiente armonioso.

Díaz (2014) señala que existe un amplio consenso de la influencia del profesor en los estudiantes, quien además puede erigirse en su referente e impactar en sus relaciones, interacciones y desenvolvimiento en diferentes escenarios. Livia y García (2015) afirman que el contexto educativo es el espacio idóneo para facilitar la promoción y adquisición de las CSE, las que indistintamente se traducen en bienestar personal y social.

Tanto el profesorado en funciones como el que está en formación son conscientes de la importancia de desarrollar las CSE en el aula, pero no disponen de los recursos para hacerlo (Cantero *et al*, 2008; Cejudo *et al*, 2015) ya que como señalan Hué (2013) y Palomero (2009) no han recibido la formación necesaria. Mayormente echan mano de aquellos recursos que desarrollan de manera intuitiva durante procesos socializadores, los integran a sus saberes y los potencializan en sus interacciones con los alumnos.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el profesor necesita ser un educador emocional para favorecer el desarrollo de competencias en los niños y jóvenes, puesto que es un agente activo–afectivo que debe conscientemente ejercer su influencia. Además, el sector laboral no solo demanda la formación de competencias básicas disciplinarias, sino un profesional emocionalmente competente, como lo espera el modelo de sociedad que se desea (Pertegal-Felices *et al*, 2011).

En el estudio realizado por Díaz (2014) sobre el autoconcepto del docente y el rendimiento de sus estudiantes, se observó que los profesores que confiaban más en sus competencias docentes incidían positivamente en el rendimiento de sus alumnos (266 puntos), a comparación de aquellos docentes inseguros cuyos estudiantes obtuvieron puntajes menores en su rendimiento promedio (241). Estos resultados mostraron una relación significativa entre el autoconcepto del docente sobre sus capacidades para enseñar y el resultado de los estudiantes en sus capacidades de aprendizaje.

Lo anterior nos remite a lo que enuncia Suazo (2010) sobre el efecto Pigmalión (o lo que en Psicología se conoce como profecía autocumplida), que da cuenta de la gran influencia de “las expectativas y juicios de las otras personas sobre nuestra autoestima y nuestras acciones; pero también del efecto de nuestras propias convicciones e ideales” (p.25).

Sin embargo, lo antes mencionado puede ser bueno o no, pues si esto resulta a la inversa, es decir que el referente sea inadecuado, el efecto no será el deseable. De ahí la importancia de educar las emociones desde la familia, y la escuela. De Andrés (2005) advierte de la complejidad del mundo emocional de los niños que necesita ser educado también, a través de la escucha activa, la empatía, y la comunicación no verbal, tanto por parte del profesor como por parte de la familia, ya que la vida moderna ha sustituido paulatinamente esta figura por influencias nocivas como los medios de comunicación y ahora los dispositivos móviles.

En la investigación realizada por Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2013), sobre las 16 competencias docentes más valoradas por alumnos de primaria, éstos estiman que el profesor sea capaz de: motivar, ser respetuoso, escuchar, atender la educación en valores, favorecer la formación integral y de colaborar con las familias. Sin embargo, como señalan Sureda y Colom (2002) al profesorado se le ha exigido tantas responsabilidades y

se le atribuye el fracaso del alumnado, que es lógico que esté desmotivado y poco dispuesto a actuar más allá de sus deberes de enseñanza, máxime si no se le dotó de los recursos necesarios para hacer frente a problemas fuera del desarrollo del currículum.

Por las anteriores razones y por muchas otras es necesario incorporar en los planes y programas de estudios en todos los niveles, contenidos orientados a estimular el desarrollo de Competencias Socioemocionales. Gallego y Gallego (2004) estiman que se deben desarrollar programas de entrenamiento emocional e integrarlos al currículum, o bien desarrollarlos a través de la acción tutorial; lo que sí debe garantizarse es que se destine tiempo a este tipo de aspectos en la formación universitaria, sobre todo del profesorado.

Método

El presente estudio emplea una metodología cualitativa (Gibbs, 2012; Maxwell, 2019; Saldaña y Omasta, 2017) a través de la Teoría Fundamentada (TF), la cual consiste en señalar una serie de reglas analíticas que guían la clasificación que se elabora a partir de una variable central (Glaser & Strauss, 1967) y de una pregunta general, pues no se elaboran supuestos a priori, sino se comienza con la pregunta de ¿qué es lo que pasa aquí? (De la Cuesta-Benjumea, 2006).

Para el caso de este estudio, las dimensiones centrales fueron las competencias que adquirieron o fortalecieron estudiantes de pregrado de Ciencias de la Educación a través de la participación de un programa de intervención educativa llamado La Clase Mágica.

Uno de los recursos principales de la TF es el Método Comparativo Constante (MCC), como condición que satisface la búsqueda de semejanzas y diferencias a través de los incidentes contenidos en los datos (Carrero *et al*, 2012). Según Strauss y Corbin (2002) este método consta de tres etapas: la primera comprende la formulación de la o las preguntas sobre lo que sucede, la segunda contempla la construcción de las categorías que emergen de los textos, y en la tercera se distingue la categoría central.

Sobre esta base surgieron en el análisis de las respuestas de los sujetos competencias de diversos tipos (V. Proyecto DeSeco, 2003) que se fueron

codificando de acuerdo al tipo de códigos abiertos (conceptualizados con fundamento en la interpretación del analista). Posteriormente se siguió el procedimiento que propone Flick (2004 y 2007) de comparar la lista de códigos elaborados de la cual se obtuvo una categorización que por su importancia se constituyó en la central del presente reporte: las competencias socioemocionales. Una vez detectada esta categoría se realizó una segunda entrevista para profundizar en las dos categorías principales: las competencias emocionales y las sociales, después se utilizó la codificación axial.

A través de la codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) es posible identificar las relaciones entre las categorías detectadas en la codificación abierta y las subcategorías. Estas relaciones las determinan las propiedades de las subcategorías que se desean vincular de acuerdo al significado que tiene para los actores. En este sentido se alude a lo que enuncia Goulding (1998), que la TF hace un énfasis particular en la naturaleza socialmente construida de la realidad. Se pretende descubrir y desarrollar la teoría a partir del contexto investigado (Charmaz, 2007) y no de un marco previo apoyado en una lógica deductiva. Sin embargo, en este caso se utiliza un marco construido a posteriori para tratar de explicar el fenómeno a través de la Teorización Sustantiva (TS) (Glaser & Strauss, 1967).

Selección de los participantes

La selección de participantes se basó en los siguientes criterios de inclusión y exclusión: 1) ser estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con participación en LCM, durante su servicio social, práctica profesional o ambas y 2) ser profesores en funciones en el sistema educativo del estado. Atendiendo a un muestro de casos críticos (Flick, 2004 y 2007) y a la saturación de las categorías de análisis (Glesne, 2011), se incluyeron en el estudio a 12 profesores de los cuales cuatro son del sexo masculino y ocho del sexo femenino.

Técnicas

Se realizaron entrevistas a profundidad con una duración aproximada de 50 minutos (Bazeley, 2013; Denzin y Lincoln, 2012b; Edwards y Holland, 2013) con los profesores participantes. Estas consideraron la siguiente pregunta detonadora: ¿cuáles fueron las competencias que desarrollaste

durante tu participación en La Clase Mágica y que te ayudan en tu práctica profesional?

Validez y credibilidad

Uno de los criterios de la TS que permite dar validez a las investigaciones cualitativas es la transferibilidad (Sandín, 2006), la cual permite aplicar los resultados obtenidos en una investigación en contextos equivalentes. Éste se cumple en el presente trabajo, evidenciado a través del índice de saturación, cumplido en el muestreo teórico.

Los otros dos criterios, establecidos por Lincoln y Guba (1985) son la confiabilidad y auditabilidad. En este caso se aseguraron, el primero a través de la retroalimentación dada por los mismos actores y por el juicio de dos expertos en el tema y el segundo (también denominada confirmabilidad) es visible en la exposición detallada del procedimiento efectuado.

Análisis de datos y aspectos éticos

El análisis se realizó con apoyo del *software* Atlas.ti v.8. Para las entrevistas, se aseguró la confidencialidad de los participantes (Denzin y Lincoln, 2012a; Miles y Huberman, 1994).

Resultados

Los análisis de los datos generados por los actores permitieron identificar las CSE desarrolladas o fortalecidas a través de su participación en un programa de intervención en un contexto real, que luego aplicaron en su propia práctica como docentes en funciones. En ese sentido se destaca la importancia del contacto que deben tener los estudiantes con el ámbito donde se van a desempeñar, para adquirir en esa experiencia las competencias que más tarde servirán en su práctica profesional, tal como refieren.

Yo considero es lo que yo pienso que durante toda la carrera nunca tuve una práctica. Fueron una o dos veces, pero sólo fui como un día a una escuela, entonces yo siempre he pensado que para salir al campo profesional tienes que tener una práctica pues fuerte ¿no? como tal, entonces por eso yo le menciono que para mí La Clase Mágica me ayudó a reforzar todo eso que ya había aprendido en la escuela, y llevarlo a la práctica (Entrevista personal No. 1).

Porque además de formarme académicamente y de conocer personas, me dio la oportunidad de salir de mi ambiente, de mi contexto de universidad, para ir a otro lugar y seguir trabajando en lo mismo de cierta forma (Entrevista personal No. 2).

Para sistematizar y presentar la información, se partió del modelo propuesto por Repetto y Pena (2010) de siete tipos de CSE, en virtud que éste es el que mejor conecta con las experiencias vertidas; sin embargo, se agregaron otras tres categorías emergentes identificadas. Se define brevemente cada una de las CSE de acuerdo con los autores mencionados, y se dan las expresiones enunciadas por los actores que dan cuenta de cada una.

Autoconciencia

Es la toma de conciencia de las propias emociones. Los Amigos toman conciencia y control de sus emociones, saben identificar y diferenciarlas y encauzarlas positivamente.

A veces mejor me salía al baño y ya me mojaba la cara, regresaba y les decía ¿qué hay?, y éste... y ya comentaba, comentábamos y éste... bueno sí me ayudó al control de emociones a decir bueno tranquilo-tranquilo yo soy individualista pero no porque yo sea así los demás tienen que ser como yo, entonces creo que aprendí a comprender un poco a los demás y a comprenderme a mí mismo que no hay que ser tan individualista sino trabajar en equipo y eso me ayudó bastante a trabajar (Entrevista personal No. 3).

El proyecto me ayudó a ya no tener miedo de enfrentarme a ser maestra frente a grupo porque... yo antes decía: Dios mío qué voy a hacer cuando yo llegue al primer día de clases; pero ya después de la clase mágica tenía más claridad de cómo funcionaban las cosas dentro del sistema (Entrevista personal No. 4).

Regulación

Es la habilidad para moderar las reacciones emocionales ante situaciones intensas, ya sea positivas o negativas. Se trata de evitar respuestas incontroladas o potenciar emociones positivas, tolerar la frustración. Los Amigos como adultos jóvenes siguen su etapa de maduración, y a veces les cuesta controlar sus emociones. Con la experiencia debieron enfrentar las situaciones con paciencia, tolerancia y de este modo lograron evitar caer en la desesperación.

Aprender a ser más paciente con los niños, cómo tratar a los niños eso fue algo que sí me impactó mucho porque, pues, no tenía la menor idea de cómo trabajar con un niño cuando llegué a Clase Mágica (Entrevista personal No. 5).

¡La tolerancia! yo era muy impaciente, muy impaciente, muy enojona y pues ya no soy tan impaciente, ya como que pues que le hago a veces no está en mis manos la actitud del otro (Entrevista personal No. 6).

Otra de las cosas pues fue el control de grupo, definitivamente... tiendo a ser mandona, y ejercer el liderazgo en algunas cosas con persona adulta pues grandes, pero cuando se trataba de niños, sí era complicado, entonces cuando empecé a laborar a pesar de que los niños me vieran como la maestra o como una autoridad, se logró ver el desarrollo del liderazgo y de quién tenía el control del grupo, en una parte existía la camaradería y todo padre, pero por otro lado sí veían esa línea ¿no? de maestro-alumno sin perder la confianza (Entrevista personal No. 7).

Empatía

Es la capacidad de la persona para poder adoptar el rol del otro, conociendo y prediciendo sus sentimientos, pensamientos y acciones o de percibir los estados emocionales de los demás. Los Amigos comprendieron a través del trato con los niños de las intervenciones, que es preciso establecer puentes que los conecten no sólo intelectual, sino emocionalmente con los pequeños. Además, adquirieron sensibilidad al tratar de entender las situaciones personales por las que éstos atraviesan y que a veces son inimaginables.

A veces este... no tenemos consideración de la situación de que un niño pueda vivir en casa, a veces no se está consciente de cómo un niño llega al salón de clases y a veces uno piensa que todos son iguales, entonces éste igual en Clase Mágica yo pude conocer muchas situaciones de los niños, y a veces tú analizas que en cuanto a esas situaciones a veces el niño está con bajo rendimiento escolar, le perjudica en sus estudios (Entrevista personal No. 8).

En la clase mágica aprendí muchas cosas como, por ejemplo, saber las necesidades de los estudiantes porque llegan con diferentes problemas, eh... otras diferentes formas de aprender y pues entre muchas cosas y de ahí relacionarme más con los estudiantes (Entrevista personal No. 9).

Toda esa cuestión de la empatía de entenderlos y de apoyarlos igual me ayudó, y también lo aplico ahorita profesionalmente porque me acerco con los niños, ellos

me cuentan sus cosas y trato sobre todo de apoyarlos y de animarlos, eso lo recuerdo también mucho en clase mágica porque había mucho más ese lazo de amistad, ellos se abrían más contigo, entonces de alguna manera tú tratabas de apoyarlos de entenderlos de ser empáticos con ellos (Entrevista personal No. 8).

Asertividad

Se refiere al comportamiento que expresa directamente los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás. Durante su estancia en el programa, en cierto modo los jóvenes se vieron obligados a ser asertivos, dado que el mismo modelo propicia el aprendizaje sobre la base de la amistad y el compañerismo. Los Amigos se ganaron la confianza de los niños y como profesores se dieron cuenta de la importancia de desarrollar valores como el respeto mutuo.

Entonces me ayuda, La Clase Mágica en ese sentido, a decir, tengo que ser tolerante con él por el caso que tiene, pero también tengo que ayudarlo para que no haga o no siga haciendo eso, porque no es lo correcto, entonces toda esa forma... me ayudó, y me ayudó también sobre cómo trabajar con niños de distintos tipos, en caso del niño autista, en caso de los niños con diferentes tipos de inteligencia, en el caso o sea de muchos casos que puedo mencionar (Entrevista personal No. 10).

Esa parte de un poco de la sensibilidad y de la parte humanista que también hace referencia al modelo de la clase mágica, vamos a entender por qué el estudiante no ha podido comprender los contenidos, por qué Margarita ha llegado tarde, por qué Juanito no trae cuadernos, por qué esto y por qué lo otro, de qué son factores que influyen mucho en el aprendizaje del niño en por qué Juanito vino con sueño en porque menganito sólo piensa en comer, entonces todas esas cuestiones que nos parecen ajenas a la situación escolar, tienen mucho sentido (Entrevista personal No. 5).

Motivación

Se trata de un proceso que incluye diversas tendencias, unas de alejamiento y otras de aproximación, y que puede regularse tanto por uno mismo como por los demás. Los Amigos recibieron un cúmulo de motivadores tanto extrínsecos: las capacitaciones en la universidad y las gratificaciones afectivas de los niños, como intrínsecos: la toma de conciencia de sus propias capacidades y potencialidades.

Lo que hemos aprendido en la clase mágica es tener iniciativa, y poder lograr hacer las cosas sin tener tal vez el conocimiento ¡pero bueno!, tenemos las ganas y el entusiasmo y buscamos los medios, nos informamos, nos documentamos de lo que vamos a realizar, y lo ejercemos (Entrevista personal No. 9).

Al inicio y el saber cuál sería mi función a primera instancia surgió el miedo a poder enfrentar el trabajo encomendado, sin embargo, con una mente positiva y dedicación se logran vencer aspectos negativos que se puede presentar; un factor importante es el de adquirir el compromiso para un buen desempeño en el modelo (Entrevista personal No, 12).

Trabajo en equipo

La noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo producido por cada persona en su interactuación con los demás. El desarrollo del trabajo en equipo es un proceso en espiral, cuya eficacia depende de en qué medida el grupo contribuye también al desarrollo personal de sus miembros. En el caso de LCM, ésta ha sido una de las dimensiones más referidas por Los Amigos, el trabajo colaborativo es un elemento imprescindible para el logro de objetivos. A pesar de que algunos prefieren el trabajo individual, aprenden a integrar en sus conductas actitudes proclives al trabajo colegiado e incluso se vuelve un bien muypreciado.

Yo soy de esas personas que le gusta trabajar sola, individual, entonces sí despierta el interés de trabajo en equipo, eh... tuve que cambiar esas modificaciones de actitudes (Entrevista personal No. 9).

La solidaridad y compañerismo, porque al haber muchas actividades que hacer durante el proyecto, sí veíamos alguna compañera armando una cajita por ejemplo y haciendo... etiquetas para los niños, como... identificación pues todos nos repartimos ese trabajo (Entrevista personal No. 2).

La parte que más me impactó yo creo es el trabajo colaborativo, porque... en las escuelas donde me ha tocado estar pues no he tenido así grupos de trabajo tan unidos, por ejemplo, en Cárdenas los maestros no eran tan así unidos y llega la nueva que trae ideas frescas, que quiera hacer, así las cosas, entonces éste sí traté de hacer unidad con los compañeros, y si lo logré (Entrevista personal No. 4).

Otra competencia que puedo considerar que he adquirido a lo largo de proyecto de clase mágica, ha sido el trabajo colaborativo, sabemos que en ámbito del nivel básico en los consejos técnicos por esa parte tenemos mucha parte de trabajar de forma colaborativa (Entrevista personal No. 10).

Resolución de conflictos

Se refiere al paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados previamente en la situación conflictiva. En el caso del presente estudio más que conflictos son problemas en el estricto sentido, ya que no todas las situaciones son estados emotivos dolorosos precisamente.

El hecho de estar en un ambiente real, de observar los problemas que surgen en la cotidianidad de la escuela, les da a Los Amigos una idea de lo que enfrentarán en su práctica docente. Durante su intervención se toparon con los problemas derivados de las interacciones con niños, maestros e incluso padres de familia. En este sentido la capacitación que reciben en la universidad se convierte en una herramienta valiosa para ir gestionado su propio afrontamiento y esto luego lo llevan a su trabajo como docentes.

Al psicólogo que estaba a cargo de la institución le comentaba: oye ¿por qué el niño es así? ¡ah! Pues, porque sí (no tenía los datos). Entonces recurrí a la parte de la mamá quién llegaba a buscar a su hijo, entonces: miré, Juanito se portó hoy así así, ¿qué está pasando? (Entrevista personal No. 12).

Al final de cuentas ya estén las ideas de ellos, las ideas mías y las de los líderes que estaban al frente en mi caso pues sí puedo considerar que tuve algunos roces como algunos compañeros, pero cosa que también a través de los valores que fuimos inculcando y sobre todo en el aspecto humanista, poder lograr llegar al diálogo, y lograr que nosotros podamos entendernos y solucionar algunos conflictos que pudieran presentarse. ...Y la cuestión era resolverlo, como le decía con un plan B en la cuestión, entonces entre todos nos apoyamos para buscar una solución para el problema que se presenta (Entrevista personal No. 1).

Al final de cuentas, las ideas de ellos las ideas mías y las de los líderes que estaban al frente y los demás, pues ya logramos compaginar (Entrevista personal No. 3).

Adaptabilidad

La adaptabilidad es una de las categorías emergentes detectadas, y considerada de manera independiente porque no se apega de manera fehaciente a las anteriores; de hecho, ésta es de tipo *in vivo* ya que su nominación surgió de la expresión usada por uno de los participantes. Se puede considerar como la capacidad para adecuarse a situaciones contingentes usando recursos personales aprendidos.

En el caso de Los Amigos, su experiencia les permitió comprender la necesidad de adaptarse al contexto, de buscar elementos que les permitieran responder a las demandas del entorno en diferentes aspectos.

Entonces esa competencia de adaptabilidad me lleva a mí como profesor a poderme adaptar a los diferentes tipos, de estudiantes que tengo, y a los diferentes tipos de inteligencias que ellos también poseen, que es una de las cosas también muy primordiales, porque a veces creemos que todos pueden entender y pueden aprender de la misma manera (Entrevista personal No. 10).

Me acuerdo mucho de la parte en que dice el agua estancada apesta, que era lo de improvisar, porque a veces nos costaba mucho de que... porque éramos muy metódicos todos, de qué hacer ahí, así se iba a hacer, pero realmente veíamos que la realidad en la escuela era otra (Entrevista personal No. 6).

Muchas veces te preguntas si quiero estar frente al grupo, sí o no, por qué, por qué sí, por qué no, entonces ese fue el momento decisivo, o estar en Clase Mágica, estuve ahí frente a grupo y me gusta la experiencia voy sobre la misma línea, voy a docente y ya, y bueno es cuando aplico al examen, lo apruebo, y pues comienzo a dar clases de telesecundaria (Entrevista personal No. 3).

Resulta que primero de cuarto grado, me tocó una niña con síndrome de Down ella estaba ahí para socializar con sus compañeros, sin embargo, pues tenían como tal que desarrollar ciertas actividades para su propio crecimiento cognitivo, pero éste, pues también la espontaneidad ayudó a no sacar quizá de la manga muchas cosas, pero sí a atender necesidades que surgían en el momento y adaptar rápidamente (Entrevista personal No. 7).

Relaciones sociales

Esta categoría emergente se refiere a la actitud vinculatoria que desarrollan Los Amigos con los demás actores del sistema educativo para realizar acti-

vidades académicas culturales o solucionar problemas. El término se tomó de una expresión de los actores, por lo que también es de tipo *in vivo*.

Una de las competencias que fue así muy drástica fue las relaciones sociales, porque siempre he sido muy introvertida...por el hecho de que los niños pues vayan y se te acerquen (Entrevista personal No. 7).

Llegó el momento en que la convivencia comenzó a ocurrir cuando nosotros dijimos ustedes saben esto, nosotros lo otro, vamos a complementarlo, entonces empezamos a tener cierta convivencia y ahí adquirí esa competencia social de poder hablar con las demás y poder llegar a acuerdos (Entrevista personal No. 9).

El de La Clase Mágica es siempre el de la amistad, amistad porque hay muchos niños que eh... se... por ejemplo, en la escuela primaria un problema que el niño se hacen bullying digámosle así como tipo bullying que se dicen groserías otras palabras que suceden quizá que se digan entre niños ¿no?, entonces todos los días... ahorita en mi trabajo actual les cuento cuentos acerca de los valores, por ejemplo la amistad, el respeto y también la buena comunicación que es muy importante igual, y pues así para concientizar más a los niños ya que están en la edad de cinco años (Entrevista personal No. 9).

Valores

Esta no es una CSE propiamente, pero representa una categoría presente en todas las anteriores, expresada literalmente por Los Amigos de manera espontánea:

Responsabilidad por el trabajo es una de las cosas que más se me pegó en clase mágica de sacar el trabajo adelante (Entrevista personal No. 3).

Entonces a mí me queda que estos valores que yo conseguí durante esta estancia en Clase Mágica fue eso, respeto la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, que también he llevado inmerso a mí mi aula, a mis alumnos en el que yo siempre les he dicho si encontraste algo que no es tuyo devuélveselo a la persona que es responsable de ello, a la que es dueña de ello, o si viste algo coméntalo entonces qué sí los niños no deben de faltar el respeto a sus compañeros ni sus compañeras a sus compañeros, ni entre ellos tampoco (Entrevista personal No. 10).

Discusión

En este estudio se patentizan algunos elementos que en el tema de competencias se han aseverado, como el hecho del proceso de evaluación, que es un asunto complejo que no se resuelve con un examen o producto simple obtenido después de un curso o programa. Si bien el objetivo primordial de la educación es que el estudiante adquiera competencias que lo preparen para la vida, la manera en que éstas mejor se estimulan en el proceso educativo es un tema sujeto a discusión.

La importancia de las competencias es evidente dado que la misma UNESCO (2017) enfatiza que, en la era digital, la competencia se convierte en un principio organizador del currículum como una forma de trasladar la vida real al aula. En este caso se plantea un proceso dialéctico, del aula a la vida y viceversa.

El principal desafío de este tipo de formación es la articulación de las dimensiones del conocimiento y la acción, dilema antiquísimo en la escuela, que, sin embargo, puede ser superado de acuerdo a Perrenoud (1999) mediante la incorporación del concepto de competencia que integra la teoría y la capacidad de construcción de sentido en la acción.

Braslavsky y Acosta (2006) afirman que actuar con competencia es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un individuo frente a una situación determinada. Estos recursos son adquiridos mayormente de manera formal o informal por el sujeto en sus profesos formativos, en este caso, durante una intervención mediada por un modelo educativo. Braslavsky y Acosta (2006) advierten que la competencia se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. En este caso, se puede considerar que las competencias desarrolladas por Los Amigos en términos generales, son replicables en contextos similares o bien por otros sujetos con perfiles equivalentes. Tal afirmación emana del índice de saturación y el muestreo teórico presentes en el estudio.

En el caso específico de las competencias socioemocionales se observa su ocurrencia entre los actores, quienes admitieron haber movilizado sus recursos, bien sea porque los tenían sin haberlo reconocido, o bien porque se generaron en la intervención y se fortalecieron en su práctica docente.

Gallardo (2017) revisa modelos de agrupamientos de las emociones, e identifica similitudes en estas categorizaciones, así como una regulación de las mismas para la relación con el ambiente, menciona que cuando la emoción es experimentada en contextos determinados, está vinculada a procesos cognitivos.

De modo que el intelecto y las emociones se pueden sintetizar en lo que se ha llamado inteligencia emocional, misma que según Goleman (1998), puede ser adquirida como una competencia, y es funcional en los contextos en los que el sujeto se desenvuelve. En el caso de Los Amigos, las circunstancias los movieron a realizar acciones encaminadas a la resolución de las situaciones que se les presentaron primero como estudiantes, y luego como profesionistas, a través del dominio y control de sus emociones.

Consideradas las competencias socioemocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), se puede afirmar que La Clase Mágica como modelo educativo, las fomenta. Los sujetos fueron capaces de examinarse de manera retrospectiva y en el presente, para rastrear esos conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en un proceso formativo intra y extramuros que comprendió métodos y técnicas de capacitación, planeación y ejecución en un espacio real de acciones. Paralelo al desarrollo del *know-how* de su profesión, Los Amigos adquirieron competencias que les permiten regular de una manera más apropiada los fenómenos emocionales y sociales.

El desarrollo de las competencias sociales, según Pérez-Escoda *et al* (2010) implica reconocer las emociones de los demás y expresar las propias en formas socialmente apropiadas, lo que facilita la resolución de conflictos, asertividad y empatía. Esto pudo observarse en la experiencia de Los Amigos, que parecieron ser más sensibles a la diversidad de los alumnos que les tocaron en su papel de profesor en funciones, gracias a su participación en La Clase Mágica. Fueron capaces de reconocer diferencias, vulnerabilidades, y tomar decisiones con base en diagnósticos y no sólo en intuiciones.

Pero los hallazgos del presente estudio no se remiten a las competencias evidenciadas en los datos, sino que descubren a los valores como un eje transversal al concepto. Las competencias, sobre todo las del tipo que se

abordan en este trabajo están íntimamente relacionadas con la aprehensión de valores. Los autores revisados (Bisquerra y Pérez–Escoda, 2007; Castro, 2019; Rendón, 2010) asumen que la competencia socioemocional incluye la resolución de problemas socioemocionales, pero bajo la incorporación de un componente ético.

Por último, es necesario enfatizar en la necesidad de integrar al currículum formal la educación socioemocional, de preferencia en asignaturas obligatorias, pero si no, por lo menos optativas, sobre todo en los programas de formación docente. Y en el caso de aquellos estados que no exijan en sus sistemas educativos a pedagogos o educadores formados en programas especiales, quienes vayan a estar frente a los grupos, reciban formación inicial y continua que les permita desarrollar sus competencias emocionales y efectuar el efecto Pigmalión. Esto es urgente, dado que se trata formadores de seres humanos, por lo cual debe convertirse en una política pública, y dejar de ser una asignatura pendiente en los planes y programas de estudio de todos los países del mundo.

Conclusiones

Las conclusiones de este capítulo son una reflexión de la teoría emergente que se propone como resultados de este trabajo de investigación, cuyo método fue la Teoría Fundamentada. Se asume que los estudiantes que participan en procesos de intervención en un ambiente real, mediados por un modelo educativo como el de La Clase Mágica, adquieren competencias de diversa índole, pero particularmente de tipo socioemocional. En este caso, la revisión de la literatura ayudó a encontrar una alineación con los saberes existentes, y hacer una aportación adicional.

Sobre la base teórico-conceptual citada se encontró que Los Amigos en LCM desarrollaron las siguientes CSE: autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, que son las siete CSE que proponen los autores. Esto se pudo observar en los datos que se recolectaron, y que dieron cuenta de que, algunas en mayor y otras en menor medida, estuvieron presentes en las experiencias recogidas. Se sumaron a éstas, otras dos CSE que emergieron en las diferentes etapas de análisis, una que se denomina adaptabilidad y otra, relaciones sociales. Ninguna de las dos encajaba con las del modelo utilizado, por lo

que se consideró oportuno añadir las como categorías nuevas que surgieron por lo menos en el presente estudio.

La teoría que se puede plantear, es que además evidencia lo que algunos autores ya han enunciado de otra manera, que no hay CSE sin una base axiológica. En la experiencia referida, Los Amigos asociaron la percepción de sus CSE con la presencia de valores. Esto es un elemento adicional de gran valía, puesto que incluso de manera indirecta, Los Amigos desarrollan o fortalecen sus valores y más tarde también sirven de referente para los niños. El modelo de LCM, fundamentado en el socio constructivismo de Vygotsky, enfatiza en la Zona de Desarrollo Próximo un factor de fuerte influencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por todo lo anterior se enfatiza en la necesidad de que se tome con más amplitud la integración de asignaturas relacionadas con el desarrollo de inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la currícula universitaria, especialmente de los programas de formación docente. Esta medida sería de gran beneficio no solo para la educación en particular, sino para la sociedad en general, toda vez que se necesitan de más recursos para preservar la paz social.

Referencias

- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El practicum en el espacio europeo de educación superior: mapas de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Bakholskaya, N., Velikanova, S., Romanov, E., Andreeva, O., Shestopalov, E. y Chernykh, O. (2019). El desarrollo de la competencia social de estudiantes de especialidades pedagógicas en el proceso educativo de la universidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbooks of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.

- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical Strategies*. SAGE
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación Emocional y Bienestar*. Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (16), 1-11. <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-y-P%a9rez-N.-2012.-Estrategias-para-su-puesta-en-pr%a1ctica.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003b). *Los herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 27-42. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10078>
- Cantero, M., Minano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones del magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 493-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832319053>
- Carrero, V., Soriano R. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada, Grounded Theory, el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Caruana, A. y Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones*. Generalitat Valenciana.
- Casel. (2008). *The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Safe and Sound. An educational Leader's guide to evidence-based social and emotional leaning (SEL) programs*. Chicago.
- Cassasus, J. (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Cuarto Propio.

- Castejón, J., Cantero, M. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924005>
- Castro, E. (2019). La formación continua como fuente de desarrollo de las competencias y habilidades socioemocionales de acuerdo a los requerimientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017. Una aproximación teórica sobre el tema. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-30.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de lo futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3). 45-62. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/16400/14094>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Claeys, L. y Muñoz, H. (2014). Unearthing sacred knowledge: enlazándonos con la comunidad. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas. *La Clase Magica, generating transworld pedagogy* (pp.67- 80). Lexington Books.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Ediciones Morata, S.L.
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Revista Humanidades*, 16(2), 317-335. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010
- Cyrułnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Paidós.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Editorial Andrés Bello.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza, neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107 -123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Revista Cultura de los cuidados*, 10(2), 136-140. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2006.20.19>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012a). *Manual de Investigación Cualitativa. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Editorial Gedisa.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012b). *Manual de Investigación Cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Editorial Gedisa.
- DeSeCo. (2003). *La Definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo*. <https://bit.ly/2e1LmLD>
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en de los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(4), 73-98. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052003000100007
- Edwards, R. y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury
- Ek, L., García, A. y Garza, A. (2014). Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas. *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy*. (pp. 129-142). Lexington Books.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://bit.ly/2ItxeHE>
- Fernández-Poncela M. (2016). Educación, emoción y algunas propuestas teórico-prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 109-120. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/39/39_Poncela.pdf
- Fillella-Guiu, G., Agulló, M., Pérez-Escoda, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-142. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1864>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Sage
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Frías, R. y García, S. (2007). Educar las emociones: un reto para el profesorado del siglo XXI. *Revista Digital Práctica Docente*, (8) 451-458. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/117/00120093001119.pdf?sequence=1X>
- Gallardo, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha* [Tesis Doctoral]. Universidad de Girona. Chile.
- Gallego, D. y gallego, M. (2004). *Educación La Inteligencia Emocional en el Aula*. PPC.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Glesne, C. (2011). *Becoming a qualitative research. An introduction* (4th ed). Pearson.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairos.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research*, 1(1), 50-57. <https://doi.org/10.1108/13522759810197587>
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 42-61. <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>
- Iglesias-Cortizas, M. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 300-311. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11504>
- Lamas, M. y Lalueza, J. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177- 191. <https://portalrecerca.uab.cat/es/publicacions/apropiaci%C3%B3n-de-un-modelo-colaborativo-en-escuelas-multiculturales>
- Linares, O., Rosbruch N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. & Alvir, J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>

- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Livia, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- López, J. (2018). Funciones didácticas de los elementos de La Clase Mágica, en García, V, y Marín, P. (Coord.). (2018). *La Clase Mágica en Tabasco*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Macías, B., & Vásquez, O. (2014). La Clase Magica goes international: adopting the new sociocultural context. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Rioja, *La Clase Magica, Generating Transworld Pedagogy* (pp.193-208). Lexington Books.
- Marchant, T., Milicic, N. y Alamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de Directivos y Docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-215. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/2885>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Sage.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, R. (2012). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reidrevista/n3/REID3art9.pdf>
- Morin, E. (2002). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Nueva Visión.
- Núñez, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18(0), 65-80. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/05%20pedagogia%20emocional.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153. <https://bit.ly/2oQB58M>
- Pegalajar, M. y López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5124958.pdf>
- Pérez, J., Petrides, K. & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence*.
- Pérez-Campanero, M. (2012). *Cómo Detectar las Necesidades de Intervención Socio Educativa*. Narcea Ediciones.
- Pérez-Escoda, N. (2016). *Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE)*. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Universidad San Jorge, ediciones.
- Pérez-Escoda, N. Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <http://bit.ly/2F6Kplj>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. (2011). Educación emocional y habilidades sociales. En Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N.; Palomera, R.; Ruiz-Aranda, D. Salguero, J.M.; Cabello, R. (Coord.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Botín
- Pérez-Requena, J. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 34(2), 32 – 35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3783630>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competencias desde la Escuela*. Dolmen Ediciones
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Portegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/253>

- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la universidad de Antioquia (Primera Etapa Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 10(1), 1-18. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/7198/6651>.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 8(5), 83-86. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4728>
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 105-119. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/07%20educar%20las%20emociones.pdf>
- Saldaña, J. & Omasta, M. (2017). *Qualitative research. Analyzing life*. Sage Publishing.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandín, M. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación, *Educare*, 10(3), 1-24. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/136>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suazo, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Universidad Rafael Landívar.
- Sureda, I. y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034545>.
- Telles, E. (2016). *Pigmentocracias: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. University of North Carolina Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). ONU. UNESCO. *Hay que educar por competencias*. <https://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. y Lucas-Molina, B. (2013). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)

Vázquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imaging Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. (1931). *Psicología Pedagógica*. Editorial Aique.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.

CAPÍTULO VI

Enseñanza a través del Proyecto de aprendizaje situado en la asignatura Derecho Municipal

Teaching through the situated learning project located in the subject Municipal Law

Isis Verónica Lara Andrade

Introducción

La enseñanza es una de las actividades que deja al ser humano grandes satisfacciones. Al desarrollarla implica que el docente busque siempre el poder transmitir al estudiante el conocimiento de una manera sencilla y atractiva que facilite el aprendizaje, por ello se busca innovar a través del método de proyectos situados, es decir, observar e investigar desde el sitio o lugar donde se localice la problemática. Estas estrategias educativas son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de competencias en los estudiantes (Pimienta, 2008).

La presente investigación tiene como objetivo mostrar la implementación y desarrollo de modelos de innovación educativa y promover tendencias novedosas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el estudiante tenga las herramientas de competencia que exigen los tiempos actuales, para lograr la vanguardia en la formación de profesionistas auténticos en el ámbito de acción logrando alcanzar las metas propuestas al egresar de la carrera de Licenciatura en Derecho.

Con base en la experiencia como docente universitaria se ha buscado el poder proporcionar estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la comprensión y adquisición del conocimiento en la materia de Derecho Municipal. Al inicio cada semestre en la asignatura se explica la manera de acreditarla, una forma de evaluación dentro de ello es realizar un trabajo de investigación que consiste en un proyecto situado, es decir por una experiencia *in situ*, donde el alumno aprenderá a hacer la gestión ante la autoridad municipal para plantear su problemática.

El proyecto situado de gestión ante el Ayuntamiento implica diversos aspectos como el uso de la didáctica y de procesos e involucrarse con personas. Los estudiantes se motivan al incorporar métodos diferentes para la enseñanza, sienten la diferencia al realizar investigación de campo, al entrar en contexto con la realidad, participando en la solución de los problemas sociales, por ello los alumnos afrontan de manera puntual un problema de investigación planteando el mejor modelo a reflejar en la situación elegida o detectada.

De esta manera se pretende cumplir con el objetivo de la asignatura que es que el estudiante sea capaz de analizar la naturaleza jurídica del municipio, su evolución, su carácter autónomo, así como su estructura y organización, con la finalidad de distinguir su importancia jurídica y social, dentro de la Administración Pública.

La materia Derecho Municipal no era considerada una cátedra autónoma, el municipio era abordado dentro de la materia Derecho Constitucional con el Artículo 115 o en el área de Derecho Administrativo por ser un nivel más de gobierno, federal, estatal y en este caso municipal, hasta hace algunas décadas fue implementada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y apenas unos años por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), dada la importancia de la institución municipal que es la base de la organización administrativa, política y económica del estado, además de que las comunidades que lo integran aportan elementos que enriquecen el desarrollo social y cultural del mismo conformando un pilar en la sociedad.

La asignatura de Derecho Municipal inició apenas hace algunos años, desde su implementación dentro del programa de estudios de la Carrera en Derecho ha sido asignada a la profesora que escribe este capítulo. Al inicio, el plan de estudios estaba constituido por cinco unidades que al estudiar sus contenidos, se logró observar que el tiempo era insuficiente, por lo cual, los estudiantes no lograban cubrir todo el conocimiento que debían tener del municipio, por ello, se trabajó en la primera reestructura, ampliando sus contenidos, y con la segunda reestructuración, se lograron mejorar sus contenidos e innovar con estrategias de enseñanza, contando por supuesto con que el estudiante al egresar tenga el conocimiento óptimo de la institución municipal, como:

- Competencias que se desarrollarán en esta asignatura,
- Conocimientos de la estructura jurídica del municipio,
- Conocimientos para asesorar jurídicamente a los Ayuntamientos municipales,
- Habilidad para participar en la toma de decisiones en beneficio de la comunidad y
- Valoración de la integración de los municipios como sustento de las Entidades Federativas.

En busca de esas mejoras también se trabaja en la implementación de nuevos modelos educativos, de métodos que permitan innovar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, ¿el incluir proyectos situados en la asignatura de Derecho Municipal, permitirá al alumno adquirir las competencias que al egresar requiere para su desarrollo profesional?

Atendiendo que los proyectos situados fomentan un aprendizaje activo, así como el desarrollo de un pensamiento reflexivo y por supuesto científico, es decir aprender haciendo, en los estudiantes genera que comprendan a través de la experiencia (en un hacer), igualmente realizando y viviendo las situaciones de forma real, abordando a continuación estrategias educativas y los beneficios del proyecto situado en la materia de Derecho Municipal.

Desarrollo

El objetivo es proporcionar la información a los estudiantes, que les permita desarrollarse en su vida profesional y personal, porque la enseñanza no solo se limita al conocimiento, también son valores y actitudes lo que forma a un ser humano.

En los modelos tradicionales donde el maestro toma el papel de conferencista, se tiene que buscar siempre la innovación educativa. Havelock y Zlotolow (1995) apuntan que:

como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma ésta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados. Estamos hablando, pues, de cambios que

producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias. Como proceso que es, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se dan una serie de acciones para lograr el objetivo propuesto (p. 10).

La incorporación de nuevos materiales, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza y nuevas creencias y concepciones, entre otros, son cambios que están relacionados con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Havelock y Zlotolow (1995), el uso de nuevos materiales y la introducción de planteamientos curriculares innovadores o de las últimas tecnologías sólo es la punta del iceberg: las dificultades están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo (Salinas, 2004). Por lo tanto, modificar los procesos educativos implica nuevas maneras de transmitir el conocimiento, por lo que el docente requiere diseñar estrategias educativas que le permitan el desarrollo y evaluación de los procesos.

Estas estrategias educativas son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar.

Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar o estructurar contenidos (Prieto, 2012). Las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; también tiene un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno (Herrera, 2009).

En una definición más sencilla las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual

van dirigidas, los objetivos que persiguen, la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. (SlideShare, 2016).

Dentro de la aplicación de las estrategias deben ser consideradas aspectos como:

- a. Tomar en cuenta las características de los estudiantes en relación, tanto en su nivel cognoscitivo;
- b. El tipo de contenido que se va a enseñar;
- c. Los objetivos que se desean alcanzar y las actividades que debe desarrollar el alumno para conseguirlo;
- d. Supervisar constantemente el proceso de enseñanza y el progreso del aprendizaje de los estudiantes;
- e. Considerar el contexto en el que serán aplicadas las estrategias (Barriga, 2006).

Dentro de la aplicación de las estrategias de aprendizaje el estudiante debe de apoyarse del mejor contexto, para la materia de Derecho Municipal, el enfoque mediante proyectos situados fortalece el conocimiento, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, por ello Barriga (2006) apunta que debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, debido a tratarse de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción.

Para lograr el desarrollo de las competencias en el estudiante, el docente debe según manifiesta Ramón (2009):

fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento reflexivo y científico, generando que los estudiantes aprendan haciendo, viviendo la experiencia, relacionando los contenidos del currículo con una situación de la vida real, formar alumnos en y para la práctica, que sean autorregulados, que conduzcan su vida personal y su participación dentro de la sociedad, que desarrollen competencias que le faciliten el diseño de proyectos, toma de decisiones, resolución de problemas auténticos y reales, no sólo de manera individual, sino mediante el trabajo

en conjunto para fomentar el aprendizaje cooperativo, orientado fundamentalmente a la construcción de significados (p.5).

Niemeyer (2009) refiere que el aprendizaje es un proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos, como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia, son más importantes que un aula escolar (o universitaria), profesores, materiales de aprendizaje o unos exámenes.

Niemeyer (2006) refiere la existencia de cuatro elementos -comunidad, práctica, participación e identidad, mismos que se pueden interpretar como criterios de calidad, y las medidas que están ligadas a una integración sostenible de los jóvenes deben preguntarse hasta qué punto ocurre que a continuación se enlista:

- Ofrecen a los jóvenes un acceso a una comunidad de práctica.
- Reconocen el derecho a la participación y cooperación.
- Posibilitan un trabajo práctico que los jóvenes experimentan como significativo.
- Reconocen y valoran las aportaciones individuales a la actividad grupal.

La importancia del aprendizaje situado radica en originar en el alumno el sentido de pertenencia, fortaleciendo su identidad, al participar e involucrarse con su comunidad, adquiriendo los conocimientos en un contexto puramente social. Todo proyecto debe contener cuatro fases básicas:

1. Planteamiento de los objetivos;
2. Planeación;
3. Ejecución y,
4. La emisión de juicios u opiniones

Por medio de la elaboración de proyectos se puede consolidar un aprendizaje experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre determinada situación, puede observarse también la aplicación y promoción de procesos de pensamiento que los alumnos utilizan de manera implícita y

que les permiten llevar a cabo la planeación, desarrollo y búsqueda de información para la realización del proyecto (Ramón, 2009).

Aplicando las estrategias de aprendizaje como el método situado en la resolución de problemas en escenarios cotidianos en la asignatura de Derecho Municipal, se tiene mayor cobertura en la adquisición de competencias para la solución de aquellas cuestiones internas de las comunidades y sus habitantes fortaleciendo la vinculación y relaciones en los estudiantes, considerando la participación del docente como guía.

Por ello es de vital importancia la prioridad de enfocar a los estudiantes en situaciones completamente auténticas que versan sobre las particularidades del municipio, necesario para la demostración y adquisición de contenidos sin limitarse a la explicación empírica, razón de desarrollar un alto grado de conocimiento sobre el entorno distinguiendo las necesidades y oportunidades de acción en los diferentes ámbitos de ejercicio profesional (Sagástegui, 2004).

Tomando en cuenta la definición de Hernández (2003), en relación a la definición de Derecho Municipal, señala que es la parte del derecho público que estudia lo relativo al municipio. Tratándose del enfoque de la ciencia jurídica dedicado a estudiar el orden histórico, la naturaleza, definición, elementos y fines de la institución municipal. Por lo que el municipio debe contar con sus propias herramientas jurídicas para la mejor resolución de situaciones para la comunidad y sus habitantes.

Por otra parte, es básico comprender cómo funcionan algunas de las diferentes formas de enseñanza; dado que frente a la educación las personas tienen la necesidad de aprender en el contexto idóneo, y las estrategias educativas se convierten en pilar fundamental, sobre todo en la actualidad, al versar la educación superior accesible para todas las personas, por ello las estrategias educativas buscan en quienes estudian una carrera universitaria, matizar la promoción del desarrollo en contextos determinados con la finalidad de darle sentido pleno a lo aprendido.

Dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje, metodologías para contribuir al desarrollo de las competencias, se tienen proyectos, simulaciones, estudios de caso, aprendizaje *in situ*, aprendizaje basado en TIC, investigación con tutoría, por mencionar algunos. Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas es la metodología en la que se investiga, interpre-

ta, argumenta, y propone la solución de una o varias situaciones, creando el escenario de una posible solución, siendo el estudiante quien desempeña un papel activo mientras que el docente funge como un mero mediador en la solución del problema.

Otra de las estrategias es aprender mediante el servicio, es decir, el aprendizaje desarrollado mediante ofrecer servicios a la comunidad, en busca de despertar la responsabilidad social en los jóvenes, debiéndose articular de buena forma para evitar que sean actividades que se encuentren desvinculadas, y esta estrategia fomente la reflexión y la investigación, las cuales van de la mano.

A continuación, se abordará el aprendizaje *in situ*. De acuerdo con las características de seis enfoques proporcionados por Barriga (2009), éstos se encuentran distribuidos de acuerdo a la actividad social, ubican al aprendizaje *in situ* en el número seis con la mayor actividad. Según la autora todas estas estrategias tienen en común:

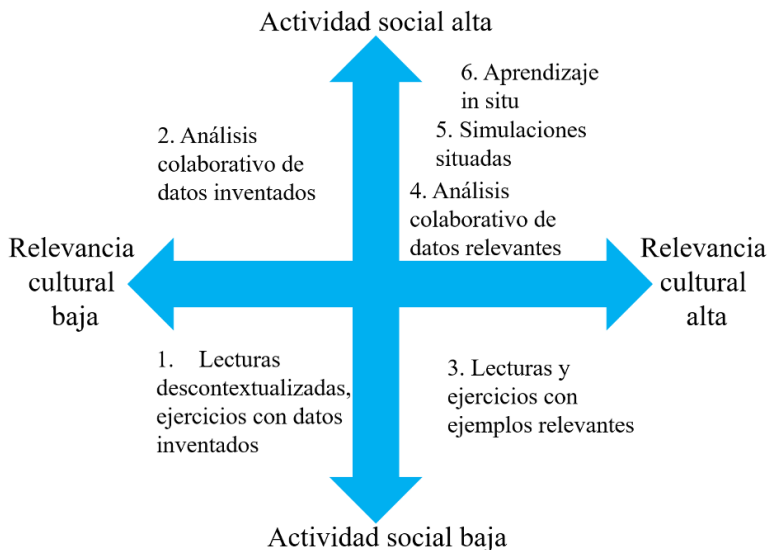
1. Enfocan la construcción del conocimiento en contextos reales;
2. Enfocan el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y el pensamiento de alto nivel;
3. Se enfocan hacia la participación en prácticas sociales auténticas de la comunidad. (Competencias e innovaciones).

Barriga (2009) refiere que un buen aprendizaje se caracteriza por lograr un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones, y se da como consecuencia de la práctica realizada.

En ese mismo sentido, Pozo (1996) enfatiza que, en la formación de los estudiantes, el ritmo acelerado donde no existe la práctica suficiente, puede llegar a ser el motivo principal de que haya muchas áreas de oportunidad al concluir sus estudios y que lo mejor es buscar enraizar el conocimiento tal como se muestra en la figura 1 (Ver Figura 1).

Figura 1.

Enseñanza auténtica.



Nota: (Barriga, 2009).

Por ello el aprendizaje *in situ* se propone para aumentar el conocimiento a través de la práctica, ya que se efectúa en el mismo entorno donde se quiere maximizar la competencia, la cual requiere de preparación, supervisión, adaptación y seguimiento, logrando alcanzar el mundo académico con el real.

El aprendizaje *in situ* busca desarrollar habilidades y conocimientos, corresponde al desarrollo de escenarios reales y actividades auténticas (Díaz, 2015), ocurre en un contexto, en una situación determinada dando como resultado un aprendizaje significativo, se realiza seleccionando un entorno, se prepara a los estudiantes para enfrentar el entorno, se supervisa el desempeño y la adaptación por parte del estudiante y se da seguimiento a las actividades a realizar por el estudiante de acuerdo a las competencias (Pimienta, 2012).

Este aprendizaje permite formar competencias en los entornos en los cuales se aplica, analizar a profundidad el problema determinado, desarrollar en los jóvenes la búsqueda de información, su análisis e interpretación,

impulsar la realización de hipótesis, para someterlas a prueba y la valoración de pruebas, favorecer el aprendizaje cooperativo y el desarrollar en los estudiantes la toma de decisiones (Pimienta, 2012).

Como parte del mejoramiento en la calidad educativa, la titularidad de grupo es vital pues cada condición expuesta en grupo deberá ser recreado de manera individual o social completamente de manera autónoma. En todo caso, las decisiones de metodología y didáctica, entre otras, en el aula se encuentran interconectadas con la formación de quienes cursan una carrera universitaria, y por supuesto una completa disponibilidad de las y los estudiantes de querer aplicar el aprendizaje.

Método

Para este proyecto situado se contó con la participación de los alumnos de la materia denominada Derecho Municipal incluida en el plan de estudios como una materia optativa dentro del campo de Derecho Social, correspondiente al área de formación sustantiva profesional, conformándose por semestres indistintos. Debido al régimen tipo flexible el cual destaca en la UJAT, se otorgan facilidades a los estudiantes en relación a la elección de su avance curricular, al permitir la selección de materias a cursar en el semestre a transcurrir.

Con base en lo anteriormente expuesto, el tipo de estudio fue descriptivo y su objetivo fue innovar a través del método de proyectos situados la enseñanza de la asignatura de derecho municipal.

Participantes

Se contó con la participación de los alumnos de la materia Derecho Municipal. De las diferentes áreas de formación que conforman el plan de estudios de la Licenciatura de Derecho de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el área sustantiva profesional integrada por dieciocho asignaturas, distribuidas en seis campos se destaca por la formación sólida que se desea otorgar a los estudiantes quienes podrán tener a su elección tres asignaturas, denominadas optativas, siendo una de ellas la materia de Derecho Municipal incluida.

Procedimiento

A continuación, se señala de manera general el procedimiento dentro del aula de clases:

1. Al inicio de cada semestre se le explica al estudiante cómo realizará su proyecto situado denominado gestión de problemática de su comunidad. Lo primero es localizar o detectar dentro de su comunidad o colonia un problema, en este caso que sea competencia del municipio; para ello se trabaja una actividad que consiste en llevar una noticia periodística de la sección municipio, dando conocimiento de ella al grupo; posteriormente esta noticia o problemática se vincula con el Artículo Constitucional 115, fundamento del municipio y de la materia.
2. Ya localizadas las atribuciones u obligaciones del municipio, se realiza el recorrido en la colonia, cuando se detecta la problemática, se deberá presentar con cada uno de los vecinos, explicándoles de qué trata la actividad que va a desarrollar para que le apoyen con sus firmas que irán anexadas a un oficio que elaborarán.
3. El oficio es dirigido a la persona que funja como presidente municipal con base en el Artículo 8° Constitucional, se fundamenta el derecho de petición, y el Artículo Constitucional 115 donde se consagran las facultades del municipio. De igual manera se redacta la problemática y lo que los vecinos están solicitando para su solución, en ese documento se anexa la lista de los vecinos con las firmas de cada uno de ellos y fotografía de la evidencia, y quien firma como representante de la comunidad es el estudiante, que realiza el proyecto situado; el acuse de dicho oficio tendrá que contener el sello del ayuntamiento, dónde y quién lo recibe, así como la fecha con hora para mayor constancia.
4. El estudiante tendrá que esperar 15 días hábiles para la respuesta de parte de la autoridad, sea en sentido positivo o negativo, pero se continuará con las gestiones correspondientes ante el delegado y su comunidad.
5. Si al transcurrir los 15 días hábiles para la contestación de la autoridad municipal, no se ha tenido respuesta, el estudiante

tendrá que volver a solicitar se le dé una respuesta a su oficio y expondrá que en caso de que la autoridad municipal no lo hiciera, interpondrá una queja ante el organismo competente para ello, explicándole que es el Tribunal de lo Contencioso Administrativo.

Durante el proyecto, los alumnos pueden hacer uso de herramientas de investigación como entrevistas y encuestas, las cuales les darán un resultado cualitativo en caso de la entrevista y cuantitativo con las encuestas, para reflejar los datos obtenidos en las encuestas con las que se elaboran estadísticas.

Todo ello debe ir documentado en el trabajo del proyecto, resguardando los acuses y documentos girados. Posteriormente en seguimiento de la investigación, todos ellos presentados como evidencia y entregados al finalizar el semestre para su evaluación.

A través del monitoreo constante de acuerdo al momento en que se encuentra la investigación realizada por los estudiantes, se busca orientar y lograr finalmente la manifestación de las dudas y la retroalimentación para hacer surgir tanto nuevas como diferentes ideas en los diversos panoramas de acciones a tomar en la solución de la problemática en las comunidades detectadas por los estudiantes.

Dentro de las problemáticas, por mencionar algunas situaciones del entorno, se encuentran las competencias del municipio, aquellas del servicio público, los cuales las caracterizan una continuidad, (se prestan sin interrupciones.), regularidad, (se ajustan a normas jurídicas, administrativas, etc.), por ejemplo, el servicio del agua potable: todos los habitantes tienen el derecho de recibir el servicio público en igualdad de condiciones, calidad y cantidad. Otro ejemplo puede ser la recolección de basura, estableciendo la calendarización para todas las colonias y comunidades del municipio, señalando días de la semana y horarios a los habitantes, sin distinción de distancia o condición de la comunidad. De igual manera la colocación de cuestiones específicas como pinturas, bardas e incluso casetas de vigilancia en las calles de las colonias del municipio.

En atención a las diferentes necesidades de cada estado, los habitantes de cada municipio responden a diversas problemáticas que deben ser dadas

a conocer por la vía idónea a la autoridad correspondiente y contar con la respuesta a la solicitud realizada.

Resultados

Durante los cuatro años que se ha trabajado en la materia de Derecho Municipal con el proyecto situado de gestión de problemática dentro de las localidades, se ha dado como resultado la adquisición de las siguientes competencias:

El conocimiento del marco legal del municipio, al fundamentar su oficio y también qué procede jurídicamente en caso de no existir respuesta de la autoridad municipal, y conocer hasta dónde llegan las atribuciones y responsabilidades que le otorga la constitución al municipio, así como su reglamentación.

Al momento de que los participantes del estudio se vinculan con sus vecinos, desarrollan habilidades de gestión y toma de decisiones en su localidad, y no solo ello, también valoran la responsabilidad que tienen como vecinos en una comunidad, buscando el bien común y la cohesión social para el bienestar de todos los integrantes de la localidad.

De igual manera muchos de los proyectos han tenido como resultado la solución de la problemática, ocasionando que algunos estudiantes se involucren tanto con la comunidad que llegan a aceptar ser delegados de su colonia.

Dentro de los proyectos que dejaron gran satisfacción están:

La recuperación de espacios públicos, los parques de sus colonias. Se ha logrado la limpieza, la colocación de las luminarias, el arreglo de juegos infantiles y el rescate de jardines (siembran plantas y podan el monte) esto es importante porque se vincula la participación de los vecinos, trabajando en un bien común.

La pavimentación de sus calles, la remodelación de banquetas. El resultado del trabajo hecho en el proyecto se hace patente antes y después de la gestión ante la autoridad municipal.

El problema de la recolección de basura, muchos de los alumnos han trabajado en esa problemática, de igual forma logran resolverla al involucrarse en la solución a dicha situación.

La falta de luminarias, -que ocasiona que las calles de las colonias estén oscuras, propiciando otro tipo de problemáticas, como la inseguridad-, de igual forma, se ha logrado la colocación del alumbrado eléctrico.

Para la evaluación del proyecto no se considera llegar a la solución de la problemática, ya que ésta no depende de los estudiantes en realidad. Lo que se valora para la calificación, es el desarrollo de la gestión, el contenido del trabajo, es decir, que cumpla con todos los requerimientos que se determinaron desde el principio, como las evidencias y el oficio (acuse) que presentaron ante el Ayuntamiento.

A continuación, se muestran algunos casos de proyectos situados llevados a cabo por estudiantes de la materia Derecho Municipal:

La alumna Eva María Pérez de la Cruz, realizó su proyecto sobre la problemática de la insatisfacción que tienen sus vecinos por la falta de recolección de basura, describiendo que esta situación genera afectación en la salud, la emisión de gases que provocan la basura genera infecciones respiratorias y enfermedades gastrointestinales.

La gestión la inició el 28 de febrero de 2019 ante el Ayuntamiento del municipio de Centro del estado de Tabasco, mediante un oficio dirigido al presidente municipal de dicho Ayuntamiento. El documento se fundamenta en el artículo 8º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este es, derecho de petición y el Artículo 115º fracción III, inciso c), que señala como función y servicio público de los municipios la limpia, recolección, traslado, tratamiento y disposición final de residuos.

La autoridad municipal nunca dio una respuesta ni en sentido negativo a la petición de la alumna, quien señaló que en múltiples ocasiones visitó las oficinas del Ayuntamiento para preguntar si tenían alguna respuesta, la cual nunca llegó hasta la conclusión de su proyecto, por lo cual, detalla que la autoridad municipal violó el derecho de petición consagrado en la Carta Magna y el Artículo 6º de la Constitución Política del Estado de Tabasco, ya que el tiempo que la autoridad debe dar respuesta por escrito al ejercicio de petición es de 15 días hábiles, tiempo que transcurrió de forma excesiva.

Con la no atención a la solicitud presentada, se incumplieron normativas importantes: en primer lugar, la del artículo 115 constitucional que señala la obligación de los municipios de proporcionar el servicio público, y, en segundo lugar, no se atendió la ley Orgánica de los Municipios del Estado de Tabasco.

Jesús Manuel Sosa Ramírez, basó su proyecto *in situ*, en el problema de pavimentación de las calles del fraccionamiento donde vive. La metodología que aplicó fue cuantitativa, a través de la aplicación de encuesta a los vecinos de la manzana 49, del andador Macayo; dicho andador la conforman 20 casas, preguntando a una persona por casa, así que su muestra fue de 20 personas de las que recabó diversas opiniones.

Su escrito de petición lo dirigió al presidente municipal de Nacajuca, Tabasco, fundamentándose en el Artículo 8° constitucional; además del Artículo 2°, fracción II, Artículos 23, 32 fracción V, Artículos 194 y 225 del Bando de policía y Gobierno para el municipio de Nacajuca, solicitando su intervención como integrante del cabildo municipal y primer regidor.

En su proyecto incluyó evidencia como fotografías del estado que guardan las calles de su manzana, además de las encuestas aplicadas con sus resultados mostrando los siguientes:

El 70 % de los encuestados mostró un latente interés en que el pavimento del andador sea reparado. El 67% considera que esta problemática hace intransitable la calle, un 26% que genera problemas al estacionarse y un 7% que causa un mal aspecto a su colonia.

En cuanto a que posibilidades tienen de resolver esta problemática más de la mitad, el 55% consideraron que era poco probable, solo el 25% creen que sí se resolverá y un 20% que no atenderán la problemática.

Concluye con que el trabajo de investigación pudo conocer el estado de derecho por medio de la implementación de los diversos recursos jurídicos previstos en las diversas normatividades para la gestión de dicha problemática y sobre todo generó el valor de la solidaridad que faltaba en su comunidad.

Noemí Sánchez inició con esta frase “este proyecto es con la finalidad de crear o conseguir un pequeño cambio en mi comunidad”. Presentó su oficio de petición el 28 de febrero de 2019, dirigido al presidente municipal

de Centro, sobre la situación de deterioro de las banquetas de la colonia 18 de marzo. En su caso dijo acudir en primera instancia ante el delegado municipal de su colonia fundamentándose en el reglamento de las delegaciones municipales del municipio de Centro, Artículo 23 fracción VIII, de las atribuciones del delegado de representar a la comunidad en las gestiones para la obtención de servicios públicos que sean necesarios.

En sus evidencias presentó la carta ante el delegado, entrevista al mismo y fotografías; de igual manera realizó encuestas a sus vecinos. En este caso la alumna tuvo una respuesta de parte de la autoridad, la cual fue, que aún están presupuestando esos gastos pero que en los próximos meses repararán las banquetas de su colonia.

En el caso de Carolina Hernández, su proyecto fue sobre la falta de recolección de basura, su oficio de petición lo dirigió al presidente municipal de Cárdenas, Tabasco. En él solicitó se le diera una pronta solución al problema de la basura que enfrenta su localidad Arroyo Hondo 1ra. Sección, del municipio de Cárdenas, Tabasco, ya que muchos de sus vecinos han recurrido a la quema de basura tanto en los patios de las casas, así como en las orillas de las calles, generando mayor contaminación.

La alumna describió que durante el procedimiento de gestión acudió casa por casa con sus vecinos a recabar firmas y que incluso les explicaba que la iniciativa se da por el proyecto de la clase de Derecho Municipal.

Después de 10 días de dejar el oficio en el Ayuntamiento de Cárdenas, se dio respuesta en sentido positivo. Ya habían instruido a la persona encargada de los recolectores de basura. El 31 de marzo del 2019, el camión recolector entró a la comunidad a las 7:00 am; por ser la primera vez la persona encargada por parte del Ayuntamiento y la alumna Carolina supervisaron toda la ruta de recolección como se había solicitado en el oficio de petición.

A pesar de que el Ayuntamiento le dio solución a la petición hecha por los vecinos de la colonia, la estudiante apunta en sus conclusiones que “algunos de sus vecinos no colaboran con recoger su basura y entregarla al personal del camión recolector, no haciendo conciencia de la contaminación que generan por continuar con sus prácticas de acumulación y quema de basura, por parte del Ayuntamiento ha cumplido su responsabilidad pero algunos vecinos no cumplen con la responsabilidad que tienen, entonces también hay una falta de cultura y de compromiso de los vecinos”.

Conclusión

Al finalizar el semestre el alumno adquiere la habilidad para explorar e indagar sobre las diversas problemáticas que existe en su localidad, a través de un proyecto situado, donde desde su zona o lugar realiza la investigación, conoce los procedimientos para la solución de sus problemáticas, ante qué autoridades tiene que acudir y bajo qué normatividad jurídica puede sustentar la petición.

Además de fomentar el sentido de pertenencia reforzando su identidad al involucrarse con sus vecinos en la solución de una problemática que tienen en común, adquieren estrategias para la gestión y toma de decisiones, con ello muchos han aceptado después formar parte más activa dentro de sus colonias al ser nombrados delegados.

Por lo tanto, se encuentran capacitados para el desempeño en el campo laboral en solución de conflictos, creación de nuevas estrategias jurídicas de una manera privada como asesor particular logrando una gestión de calidad, bien como docente en un centro educativo, investigador o desde el área en el cual se encuentre, por ejemplo, realizando una función pública municipal, estatal o federal.

De igual forma en muchos de los proyectos se valora la importancia de mejoras y actualizaciones en el marco normativo municipal en diferentes materias como por ejemplo para un mayor enfoque de derechos humanos y protección de éstos.

Referencias

- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Díaz, G. (2015). *Aprendizaje situado*. <https://compel.wordpress.com/2015/12/02/el-aprendizaje-situado/#comment-form-load-service:WordPress.com>
- Havelock, R. & Zlotolow, S. (1995). *The change agent's guide (2.ª ed.)*. Educational Technology Publications.
- Herrera, Á. (2009). *Las estrategias de aprendizaje*. Pearson
- Hernández, A. (2003). *Derecho Municipal*. Instituto de Investigaciones jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1099/1.pdf>

- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado. *Revista de educación*, 0341, 99-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165128>
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en las competencias*. Pearson.
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Docencia Universitaria basada en Competencias*. Pearson
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Ramón, R. R. (2009). *Método de proyecto como estrategia situada para la enseñanza de la historia*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0286-F.pdf
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v1n1-salinas/228-1150-2-PB.pdf>
- SlideShare. (2016). <https://es.slideshare.net/emagister-web/definicion-de-estrategia-de-aprendizaje>

CAPÍTULO VII

Rediseño del curso optativo a las escuelas multigrado en la formación inicial de los futuros docentes en Tabasco

Redesigning the optional course for multi-grade schools in the initial training of future teachers in Tabasco.

*José Manuel Hernández Franco
María Belén Torres Mayo
Lucía Graciela Wade Flores*

Introducción

La educación de nivel superior en el último decenio se ha transformado debido a los cambios a nivel mundial en lo político, social, cultural, económico, pero sobre todo en el aspecto tecnológico. Con la transformación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Licenciatura en Educación Normal, proyecta que el alumno reciba una educación de calidad y responda a las necesidades de los alumnos de educación primaria.

Una de las necesidades principales de los alumnos en formación inicial de primaria es prepararse para atender a las escuelas multigrado, debido a que para el ciclo escolar 2016-2020 en el país había un total de 23,905 Escuelas Primarias Públicas Multigrado (EPPM), que equivalía al 35.1% del total de Escuelas Primarias Públicas Generales (EPPG).

En Tabasco, con un total de 1,799 EPPG e Indígenas, de las cuales 1,699 corresponden a primaria general equivalentes a 48.7%, entre unitarias, bidocentes y tridocente. La entidad ocupa así el lugar número 15 por la cantidad de escuelas multigrado. Aunque como se observa, en cuanto al porcentaje, el número de escuelas multigrado representa poco más de la mitad de las escuelas de la entidad.

Este tipo de escuelas enfrentan retos diversos que van desde la gestión escolar, en donde muchas veces el egresado es asignado para asumir la función directiva, así como el tiempo dedicado a la enseñanza; asimismo la

práctica pedagógica se ve vulnerada al operar con programas y materiales educativos concebidos para escuelas de un grado por docente, situación que origina la fragmentación del trabajo con los niños al seguir cada grado el tema de sus libros de texto, lo que dificulta el trabajo colaborativo entre los grados.

Finalmente, se observa una formación profesional incompleta, que no cumple con brindar los elementos teórico-metodológicos suficientes para desenvolverse en el contexto laboral. De esta manera las escuelas multigrado se convierten en uno de los tantos retos con lo que se enfrenta el docente desde una mirada de déficit y poca valoración de sus potenciales educativos.

Por ello surge la importancia de incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares –vinculación más cercana con la comunidad, posibilidades de interacción de niños de diversas edades y grados escolares– para el diseño de intervenciones educativas pertinentes a dicho contexto.

Desarrollo

El Cuerpo Académico en Formación, (CAEF), Formación Docente y Trayectoria Profesional, adscrito a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, se dio a la tarea de realizar una propuesta de rediseño a la trayectoria optativa con referencia a la atención de Escuelas Multigrado y que se viene operativizando desde el plan 2012 como parte de la malla curricular de la Licenciatura de Educación Primaria

Para ello fue necesario plantear preguntas que permitieran abrir brechas para el rediseño del programa:

- ¿Cuáles serán los principales problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica acerca de la utilización y aplicación de materiales apegados a lo aprendido en su formación?

- ¿En qué medida el estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Primaria cuenta con los elementos básicos que le permitan atender a los alumnos de escuelas multigrado?
- ¿Cuál es el impacto generado de los tres cursos optativos de multigrado en el plan de Estudio 2012 en los estudiantes?
- ¿En qué medida el futuro Licenciado en Educación Primaria, alcanza las habilidades específicas para desarrollar su profesión y transformar sus ambientes de aprendizaje?
- ¿Cómo se podría replantear el trayecto optativo en atención a Escuelas Multigrado para que éste puede ajustarse a solo dos módulos y no en tres como se ha planteado en el Plan de Estudios 2012?

Método

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación se diseñaron instrumentos de recogida de datos que permitieron obtener insumos de primera mano. Después del análisis y discusión de los resultados, se llega a la conclusión de que el trayecto formativo optativo debería rediseñarse a fin de atender las dificultades no previstas en la primera versión de los cursos impartidos en el trayecto durante el 4º, 5º y 6º semestre en el Plan de Estudios 2012.

De acuerdo con datos que proporciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2019) durante el ciclo escolar 2012-2013, los centros escolares son los sitios en los que el docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas.

De las 99,228 escuelas primarias del país, las escuelas multigrado, representan el 44% a nivel nacional, lo que equivale a 43,673 planteles, entre unitarios, bidocentes y tridocente; ya que para el INEE “una escuela primaria, ya sea del tipo de servicio general, indígena o comunitario, es de organización multigrado si uno, dos o tres docentes invariablemente tienen a su cargo dos o más grados escolares” (INEE, 2019, p. 317). A este porcentaje se suman 3,788 primarias tetra docentes y 2,840 primarias pentadocentes, que también enfrentan retos diversos, aunque en menor medida.

Proponer un rediseño a la primera versión que se trabajó en el trayecto optativo en referencia a la atención de grupos multigrado es en gran medida un aporte en la formación de los futuros docentes. Se requiere que el ejercicio docente esté orientado hacia el aprendizaje de los alumnos y su entorno, de tal manera, que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria deberían aprender y adquirir las competencias planteadas en el perfil de egreso 2018. Por lo tanto, su utilidad es fundamental para cambiar las formas de aprender y enseñar en las escuelas multigrado para aprovechar la heterogeneidad. En ese sentido, esta propuesta de rediseño servirá para sentar un precedente del cómo los alumnos están adquiriendo en su formación las herramientas básicas que le permitan enfrentarse al quehacer multigrado, así mismo, los resultados permitirán corregir la operatividad del Plan de Estudios vigente.

Los beneficiarios serán directamente los estudiantes de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” de la Licenciatura en Educación Primaria y desde luego, los niños de las escuelas multigrado del estado, partiendo de la enseñanza de los docentes de la misma institución y que esto permita cambiar la práctica pedagógica de los futuros docentes.

Esto permitirá futuras intervenciones, con el fin de tener la mejora continua en la educación normal. Asimismo, sentará las bases para otras líneas de investigación en lo relacionado a la educación multigrado.

Los objetivos de la investigación se dividen en generales y específicos, y se exponen a continuación:

- Objetivo general:

Explicar en qué medida el docente en formación cuenta con los elementos básicos que le permitan atender a los alumnos de las escuelas multigrado en la educación primaria.

- Objetivos específicos:

Identificar los principales problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica multigrado.

Analizar cómo impactan los tres cursos optativos de: educación rural y equidad, modelos pedagógicos primaria multigrado I y II, en la formación del estudiante normalista.

Valorar si el futuro licenciado en educación primaria logró habilidades específicas para desarrollar su profesión y transformar la enseñanza multigrado.

Resultados

En México, al igual que en muchos otros países, la educación básica ha sido apoyada en gran medida por las escuelas bajo el modelo multigrado. El trabajo en una escuela multigrado unidocente, bidocente, tridocente, tetradocente y pentadocente, trae como compromiso una fuerte preparación para cualquier docente, ya que implica el atender de manera simultánea a niños y niñas que cursan distintos grados, con diversos ritmos y estilos de aprendizajes, por lo que se requiere que éste reciba una formación adecuada para realizar las tareas que a este tipo de escuelas competen. Es relevante contemplar durante la formación docente las necesidades de las escuelas primarias del contexto, debido a que es fundamental para que exista congruencia y articulación con el sistema educativo.

Juárez (2016) destaca que los docentes enfrentan varios retos: además de trabajar simultáneamente con niñas y niños de diferentes grados, deben atender la diversidad de edades, intereses y niveles de madurez y desarrollo, propiciar que los alumnos avancen en su nivel y decidir los temas a tratar. Así también, que los educadores requieren conocimientos y habilidades tanto didácticas como curriculares destinados a elegir los propósitos, seleccionar los contenidos, diseñar situaciones didácticas, proponer cuándo y con qué frecuencia organizar la enseñanza e instrumentar actividades que propicien el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias básicas entre los alumnos de los diferentes grados.

El Plan de Estudios es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación primaria. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2018).

Además, se menciona en el documento que rige las escuelas normales “la transformación educativa de la NEM están orientadas a garantizar una educación de calidad para todas y todos los mexicanos, sin importar su género, origen étnico o contexto socioeconómico” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, p.44). De ahí la importancia que adquiere la armonización de la formación inicial docente con los planteamientos curriculares que en él se enuncian.

La práctica profesional del docente, en México, se basa en modelos pedagógicos ya propuestos por la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, en un grupo con las características multigrado, es necesario que el docente en formación se familiarice con la implementación de una serie de modificaciones con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados y para ello es relevante que conozca las Propuestas Educativa Multigrado (PEM) 2005, la PEMT 2015, PEMG17, entre otras.

En el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, (LEP) que se imparte en las Escuelas Normales del país, se observa el curso optativo relacionado a la educación multigrado en el que se busca “atender las necesidades docentes propias de esta modalidad con el propósito de crear un espacio formativo que ofrezcan experiencias teórico-metodológicas y en lo posible, prácticas al estudiantado” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2012, p. 2).

El poder realizar una revisión de la literatura, en relación a lo que sucede en las aulas multigrado, como parte de lo que ofrece el curso optativo, junto con las prácticas que realiza el normalista, ofrece que éste tenga la posibilidad de conocer y prepararse en una de las áreas en la que es muy probable que trabajará al egresar de la escuela Normal.

El ser docente en una escuela multigrado requiere el desarrollo de diferentes competencias, cuyo mérito está en lograr el equilibrio entre las tareas que se realizan en común y aquellas propias al grado escolar correspondiente, entre otros aspectos que impactan en el aprendizaje del alumnado, para que el docente en formación obtenga experiencias del trabajo en aulas multigrado, reconozca la heterogeneidad y detecte tanto las ventajas como las dificultades de este modelo.

De acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2019), si bien las escuelas multigrado pueden encontrarse en todos los contextos y

ser tanto públicas como privadas, la mayoría de ellas son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante.

Considerando los tres niveles de la educación básica, en el ciclo escolar 2016-2017 había 52,452 escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las atendían 62,781 docentes, y a ellas acudían 1'530,374 estudiantes.

Para el ciclo 2016-2017, había un total de 68,065 escuelas primarias generales públicas, de las cuales 8,872 con dos a seis grados eran atendidas por un docente; 9,059, escuelas bidocentes, y en 5,974 tres docentes estaban a cargo de los seis grados. Además, se pudo identificar a 39,038 escuelas consideradas como graduadas completas, ya que, como su nombre lo indica, son escuelas con seis grados y seis o más docentes. En relación con las escuelas primarias públicas indígenas, había un total de 10,193, de las cuales 2,674 eran unitarias; 2,474, bidocentes, y 1,571, tridocentes, mientras 2,366 eran graduadas completas.

En cuanto al análisis por tipo de servicio, en el país había un total de 23,905 escuelas primarias públicas multigrado, que equivalía a 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales. Con respecto a la desagregación por entidad federativa, los mayores porcentajes se encontraron en Zacatecas, con 55.6%, que equivalía a 850 de un total de 1,528 escuelas primarias públicas generales, y Durango, con 51.9%, es decir, 924 de un total de 1,781, seguidos de cuatro entidades en donde casi la mitad de las escuelas eran multigrado, éstas fueron: Chiapas, Tabasco, San Luis Potosí y Veracruz. En cambio, seis entidades presentaban porcentajes menores a 20% (Tlaxcala, Yucatán, México, Morelos, Baja California y la Ciudad de México).

De acuerdo con el INEE (2019) en el Plan de Estudios de las Escuelas Normales 2012 no se identifican trayectos formativos para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado. Si bien existen cuatro cursos optativos que podrían tratar temas relacionados, y se realizan prácticas profesionales que eventualmente podrían desarrollarse en escuelas multigrado, sobre todo en Escuelas Normales Rurales, la formación para ejercer la docencia en multigrado no está garantizada. Existe actualmente un nuevo Plan de Estudios 2018 que incorpora en su planteamiento, elementos de flexibilidad académica para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con el cu-

rrículo y con los distintos contextos. Sería necesario un análisis con mayor profundidad sobre su pertinencia y relevancia para las escuelas multigrado.

Estrada (2015) señala que la escuela multigrado, es una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, las más rurales y pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas. Éstas se presentan en tres formas:

1. Unitaria: trabajan con un profesor-director quien se encarga de las actividades administrativas de la institución al mismo tiempo que funge como el docente frente a un grupo en el que la población es de diversos grados.
2. Bidocente: es aquella en las que dos docentes atienden a dos o más grados educativos dentro de un aula.
3. Tridocente: es aquella que tiene tres docentes los cuales en general atienden a dos grados educativos cada uno.

El contraste con las escuelas de organización completa es evidente, mientras que en el contexto multigrado el docente debe atender las necesidades de un grupo en el que se encuentran incluidos diversos grados, en las escuelas de organización completas todos los grados de la escuela tienen un docente al frente, guiados por un director.

El papel que juega el docente en el aula multigrado es trascendental. Por ello es de gran importancia que, durante su formación, reciba los elementos teóricos, metodológico y prácticos para atender al grupo.

Para Ortiz (2012) la escuela multigrado tiene múltiples retos de gestión, práctica pedagógica, formación pedagógica, que representan para el docente un espacio de oportunidades, de desarrollo profesional, entendido como la posibilidad de mejorar su práctica y tener un panorama amplio de las actividades de gestión y de organización.

Conclusiones

Para efectos del resultado obtenido a continuación se presenta el rediseño de la propuesta del curso optativo elaborado por el Cuerpo Académico en Formación (CAEF) Formación Docente y Practica Profesional, en los semestres que se proponen.

Cabe destacar que tal rediseño fue presentado a las autoridades y docentes de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” de la Licenciatura en Educación Primaria, de igual forma se ha hecho con las autoridades de la Dirección de Educación Superior (SETAB) y a la Coordinación de Escuelas Normales del estado, con la finalidad de que sirva el rediseño para la intervención de los profesores formadores a cargo del trayecto optativo a las Escuelas Multigrado.

Plan de estudios

Modelos pedagógicos primaria multigrado I

Semestre: II

Horas: 4

Créditos 4,5

Trayecto formativo: Optativo

Propósito y descripción general del curso: tiene como referente los programas de “Educación rural y equidad”, “Modelos pedagógicos primaria multigrado I” y “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares”, además se tomó en cuenta lo establecido en el trayecto optativo del nuevo plan de estudios 2018, destacando los aportes que éste ofrece.

El curso de *Modelos pedagógicos primaria multigrado I* se ubica curricularmente en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y forma parte del trayecto optativo del Plan de Estudios 2018. Constituye un espacio que potencia y diversifica el desarrollo de las competencias profesionales brindando la oportunidad de complementar la formación de los estudiantes normalistas. Está reservado para profundizar en las formas de organización del quehacer docente en escuelas multigrado.

Actualmente, se busca atender aspectos específicos de formación que respondan a las demandas de los contextos en que el estudiante desempeñará la profesión docente. En este tipo de escuelas, se enfrentan retos diversos: la práctica pedagógica al operar con programas y materiales educativos concebidos para escuelas de un grado por docente origina una fragmentación del trabajo con los niños al seguir cada grado el tema de sus libros de texto, lo que dificulta el trabajo colaborativo entre los grados. Finalmente, una formación profesional, inicial y permanente, que no siempre brinda los elementos teórico-metodológicos suficientes para un trabajo eficaz para estas condiciones. Este conjunto de retos hace ver con frecuencia a las es-

cuelas multigrado desde una mirada de déficit y poca valoración de sus potenciales educativos.

Por ello es de vital importancia incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado partiendo de su historia, valor y aportes a la equidad educativa, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares para una cercana intervención docente en dicho contexto.

En ese sentido, este curso tiene el propósito general de valorar el sentido social que significa este tipo de escuelas; reconocer su historia, vigencia y aportes sociales y pedagógicos, así como formas de trabajo y diversificación del grupo multigrado y comparación de propuestas para trabajar en el aula multigrado. Además, guarda una estrecha relación con “*Observación y análisis de prácticas y contextos escolares*” porque promueve el acercamiento a las escuelas en sus distintas modalidades —organización completa, multigrado, unitarias— y nivel educativo —primaria y primaria indígena—, de acuerdo con el ámbito de influencia, contexto y especificidad de la licenciatura.

A partir de estos referentes se busca contribuir para una formación complementaria e integral del estudiante.

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se tomaron del Perfil de Egreso de la Educación Normal, según la DGESE, correspondiente al Plan 2018. Las competencias del perfil de egreso a las que contribuye este curso:

Competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales:

- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Competencias del curso: éstas se basan en cada una de las unidades de los programas:

- Valora la importancia y el sentido social de la educación multigrado para la atención a la equidad educativa.
- Reconoce la presencia internacional, nacional y en la entidad de las escuelas multigrado, como una modalidad para la atención educativa en comunidades dispersas.
- Identifica los aportes del modelo educativo multigrado.
- Identifica formas de los docentes para organizar el trabajo en el grupo multigrado, la selección de los contenidos, algunas estrategias didácticas.
- Identifica formas de diversificación del trabajo en la primaria multigrado.
- Reconoce los aportes de distintas propuestas de atención educativa para la primaria multigrado: Educación Montessori, Pedagogía Freinet, Método Decroly, Educación popular.

Estructura del curso: la estructura está basada en los cursos “*Educación rural y equidad*”, “*Modelos pedagógicos primaria multigrado I*” del plan 2012, así también en el curso “*Observación y análisis de prácticas y contextos escolares*” del plan 2018.

El espacio curricular *Modelos pedagógicos primaria multigrado I* se organiza en tres unidades en las que se analizan las características, posibilidades y retos del trabajo docente en contextos multigrado, y se realiza un acercamiento al trabajo docente en estos contextos para analizar formas en que se aprovecha la heterogeneidad de este tipo de escuelas para la mejor organización del trabajo cotidiano y el desarrollo de estrategias didácticas que

propicien un aprendizaje significativo. Además de revisar las formas de diversificación de trabajo en el aula, algunas de las diferentes propuestas y estrategias alternativas para trabajar la diversificación.

En la primera unidad: *La educación multigrado: aportes a la equidad educativa*, se analiza la presencia internacional, nacional y en la entidad de las escuelas multigrado, su sentido social y su papel en la equidad educativa, particularmente en comunidades rurales dispersas. Para ello se revisa información relativa a la presencia de escuelas multigrado en diferentes contextos, sus aportes educativos a fin de superar una visión que evalúa esta modalidad educativa y reconocer su potencial educativo.

En la segunda unidad, *Acercamiento al trabajo docente en grupos*, se efectúa como su nombre lo indica, un acercamiento a formas de organización del quehacer docente en escuelas multigrado. Para ello se programa una visita breve en la que se aplica un guion de observación y una entrevista focalizando aspectos de la práctica pedagógica que permita identificar estrategias docentes para aprovechar la diversidad en edades, ritmos de aprendizaje y saberes de los alumnos, así como la riqueza cultural del contexto. El análisis de estos factores permite profundizar en la concepción de práctica docente y comprender la forma en que se materializa la propuesta curricular en el aula multigrado.

En la tercera unidad, *Alternativa pedagógica en primaria multigrado*, se revisan planteamientos generales para aprovechar la heterogeneidad del grupo mediante estrategias de diversificación del aula, además se conocen los aportes de propuestas alternativas de atención educativa para la primaria multigrado.

Con base en los contenidos revisados en las tres unidades los estudiantes normalistas contarán con los elementos necesarios para analizar, replantear y construir reflexiones sobre el trabajo docente en las escuelas multigrado.

A continuación, se describen cada una de las unidades con sus temas a tratar.

Unidad de aprendizaje I:

La educación multigrado: aportes a la equidad educativa

1. Caracterización y sentido social de la escuela multigrado.

2. Presencia de escuelas multigrado, a nivel internacional, nacional y estatal.
3. Aportes de las escuelas multigrado.

Unidad de aprendizaje II:

Acercamiento al trabajo docente en grupos multigrado

1. Grupo multigrado: una oportunidad para la colaboración y la ayuda mutua. Estrategias didácticas.
2. Formas de trabajo y diversificación del grupo multigrado

Unidad de aprendizaje III:

Alternativa Pedagógica en Primaria Multigrado

1. Propuestas para trabajar en el aula multigrado.

Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza: En las orientaciones generales se retomó la modalidad de trabajo de los cursos del trayecto “Práctica profesional” del Plan de estudios 2018, tomando en cuenta el trabajo que se ha realizado en los optativos, según la experiencia personal.

La modalidad que se sugiere para este curso es la de seminario-taller. Se propone considerar que los estudiantes lo desarrollarán articulando dos aspectos fundamentales; por un lado, la discusión temática que permitirá enriquecer y ampliar la visión de la docencia y por otro la práctica profesional. Con esto el estudiante analiza y comprende los aportes que hace la teoría al campo de la educación básica, los confronta con sus construcciones empíricas y profundiza en los aspectos que componen la relación escuela-comunidad, prácticas y escenarios de la gestión escolar, y los procesos de interacción en el aula de tipo multigrado.

El seminario-taller, implica que el estudiante utilice sus competencias para la investigación educativa en el proceso de enriquecimiento de su práctica profesional. Sugiere que éstos articulen los conocimientos teóricos, las observaciones, entrevistas, y resultados del cuestionario para profundizar en la comprensión del fenómeno educativo.

El curso se orienta por los enfoques centrado en el aprendizaje y basado en competencias. Esto requiere que el docente seleccione escuelas primarias

para realizar visitas de observación, preferentemente, las que se ubican en el área de influencia de la Escuela Normal.

Sugerencias de evaluación: Para el apartado de las sugerencias de evaluación se retomó lo recomendado en los cursos “Educación rural y equidad” y “Modelos Pedagógicos Primaria Multigrado” del Plan 2012, así también del curso “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares” del plan 2018. Sin embargo, la evaluación va a depender mucho de la experiencia que tenga el responsable del curso.

La evaluación requiere conservar su sentido formativo, cuyos resultados permitan identificar oportunamente los avances de los alumnos en el desarrollo de las competencias planteadas para este curso, así como sus dificultades y diseñar, a partir de ello, los ajustes que se consideren necesarios, teniendo en consideración la progresión de sus aprendizajes con respecto al uso pertinente y eficaz de la aplicación de las técnicas de observación y entrevista para ampliar los niveles de explicación y comprensión de las situaciones y acontecimientos que asocian a la comunidad con las acciones escolares en las instituciones educativas.

Además, se recomienda la valoración del aprendizaje colaborativo en el sentido de que es una modalidad que fomenta las competencias profesionales al momento del intercambio dialógico para el análisis de la información empírica, las habilidades para el procesamiento y las discusiones necesarias para la composición de las evidencias.

Desde una visión integral se abarca lo conceptual, procedimental y lo actitudinal; por ello es importante considerar las distintas actividades con sus productos que se generan a lo largo de las unidades –reflexiones, análisis de videos, organizadores de ideas, secuencias didácticas– como referentes del desempeño de los estudiantes y, en ese sentido, partir de las competencias del perfil de egreso y las específicas del curso, valorar los avances y áreas de mejora de los estudiantes, por lo que se sugiere elaborar rúbricas de desempeño que evalúen de manera continua los aprendizajes de los alumnos.

Modelos pedagógicos primaria multigrado II

Semestre: III

Horas: 4

Créditos 4.5

Trayecto formativo: Optativo

Propósito y descripción general del curso: El propósito y descripción del curso tiene como referente los programas de “Educación rural y equidad” y “Modelos pedagógicos primaria multigrado”, además se tomó en cuenta los cursos que pertenecen al trayecto de “Practica profesional” de donde se retomó la parte de la gestión escolar, ya que se había descuidado en el trayecto de los optativos.

El curso de Modelos pedagógicos primaria multigrado se ubica curricularmente en el tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, forma parte del trayecto optativos del plan de estudios. Es un espacio reservado para profundizar en las formas de organización, gestión e interacción que suceden dentro de la escuela, en el aula de clase, así como los vínculos que se establecen con la comunidad en la que está inserta la escuela multigrado.

Este tipo de escuelas enfrentan retos diversos: la gestión, al asumir los docentes la función directiva, lo que afecta el tiempo dedicado a la enseñanza; asimismo la práctica pedagógica al operar con programas y materiales educativos concebidos para escuelas de un grado por docente origina una fragmentación del trabajo con los niños al seguir cada grado el tema de sus libros de texto, lo que dificulta el trabajo colaborativo entre los grados. Finalmente, una formación profesional, inicial y permanente, que no siempre brinda los elementos teórico-metodológicos suficientes para un trabajo eficaz para estas condiciones. Este conjunto de retos hace ver con frecuencia a las escuelas multigrado desde una mirada de déficit y poca valoración de sus potenciales educativos.

Por ello, la importancia de incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares –vinculación más cercana con la comunidad, posibilidades de interacción de niños de diversas edades y grados escolares– para el diseño de intervenciones educativas pertinentes a dicho contexto. Así como conocer la gestión escolar en estas escuelas. Además, este curso ofrecerá información para contrastar, analizar, replantear, evaluar y construir reflexiones sobre el trabajo de los docentes rurales.

En este sentido, el curso “Modelos Pedagógicos Primaria Multigrado II” tiene el propósito general reflexionar sobre el trabajo de los docentes en las escuelas multigrado, haciendo énfasis en las formas de diversificación, propuestas alternativas de trabajo y gestión escolar.

A partir de estos referentes se busca aportar elementos para el diseño de situaciones didácticas que aprovechen las características de heterogeneidad de los grupos multigrado y potencien sus posibilidades educativas para contribuir a un mejor logro educativo y, favorecer con ello, la equidad; una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso de *Modelos Pedagógicos Primaria Multigrado II*: Las competencias genéricas y las competencias profesionales se tomaron del Perfil de egreso de la educación normal, según la DGESPE, correspondiente al plan 2018. Las competencias del curso están basadas en cada una de las unidades del curso.

Competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Competencias del curso:

- Reconoce los aportes del modelo de la primaria comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Analiza los materiales de trabajo usados en la primaria comunitaria: Manual D y D, fichas y cuadernos de trabajo.
- Profundiza acerca de las relaciones entre la escuela, la comunidad, la gestión y organización institucional.
- Valora el sentido de las escuelas multigrado.
- Reconoce el sentido y propósito de una reorganización de los programas de estudio para la atención a la heterogeneidad del grupo multigrado.
- Diseña secuencias didácticas con base en la propuesta de tema común para un grupo multigrado.

Estructura del curso: La estructura está basada en los cursos “Educación rural y equidad”, “Modelos pedagógicos primaria multigrado” “Tabasco multigrado preescolar”, además de la experiencia en este trayecto, por ello se retoman algunas cuestiones administrativas que se han descuidado en la formación de los alumnos normalistas.

El espacio curricular *Modelos pedagógicos primaria multigrado II* se organiza en tres unidades en las que se revisan las características y contexto de las escuelas multigrado, los agentes que intervienen, diferentes propuestas y estrategias alternativas, para trabajar la diversificación y los escenarios de gestión escolar en una escuela multigrado.

En la primera unidad, *Primaria comunitaria del CONAFE*, se revisan los antecedentes históricos, propósitos y características de estos contextos, así

como la estructura y diseño de guiones y cuadernos de trabajo. En la segunda unidad, *Prácticas y escenarios de gestión*, se analizan las dimensiones sociales que se articulan en la educación rural, la comunidad, la escuela y los sujetos que confluyen en ella; asimismo se profundiza en la relación escuela-comunidad, tomando en cuenta la gestión y organización escolar. Lo anterior por la necesidad de conocer la forma en que los docentes asumen la función directiva y pedagógica al mismo tiempo.

En la tercera unidad, *de la práctica y el análisis a la reflexión del trabajo en grupos multigrado*, se contrastan y analizan los conceptos disciplinarios con la práctica educativa, con el fin de construir reflexiones sobre el trabajo de los docentes en las escuelas multigrado. Con base en los contenidos revisados en las tres unidades los estudiantes normalistas contarán con los elementos necesarios para analizar, replantear y construir reflexiones sobre el trabajo docente en las escuelas multigrado.

A continuación, se describen cada una de las unidades con sus temas.

Unidad de aprendizaje I: Primaria comunitaria del CONAFE

1. Guiones, fichas y cuadernos de trabajo. Análisis y diseño.

Unidad de aprendizaje II: Prácticas y escenarios de gestión.

1. La gestión escolar.
2. Gestión para la mejora.

Unidad de aprendizaje III: De la práctica y el análisis a la reflexión del trabajo en grupos multigrado.

1. Análisis de las estrategias didácticas: entre la teoría y la práctica.
2. Reflexión de la docencia.

Orientaciones generales: En las orientaciones generales se retomó la modalidad de trabajo de los cursos del trayecto “Práctica profesional”, tomando en cuenta el trabajo que se ha realizado en los optativos, según la experiencia personal.

La modalidad que se sugiere para este curso es la de seminario-taller. Se propone considerar que los estudiantes lo desarrollarán articulando

dos aspectos fundamentales; por un lado, la discusión temática que permitirá enriquecer y ampliar la visión de la docencia y por otro la práctica profesional. En este punto, se conjugan tanto los aprendizajes logrados en los dos primeros cursos del trayecto optativo, así como los que se van desarrollando paralelamente en el sexto semestre. Es de suma importancia que el estudiante reconozca, a partir del enfoque por competencias, que la movilización y recreación del conocimiento sólo se logra en la medida en que los considere como una herramienta imprescindible al momento de realizar propuestas concretas de trabajo en la escuela multigrado. La revisión bibliográfica se enriquecerá mediante el análisis de videos educativos que presentan diversas situaciones de escuelas multigrado, a fin de tener un mayor acercamiento a la realidad de éstas. Por lo que es muy importante acudir a este tipo de recursos, tanto los sugeridos en el curso como aquellos que se identifiquen de manera autónoma.

De acuerdo a los propósitos y contenidos que se revisan en este espacio curricular se plantea que las jornadas de intervención docente se realicen en escuelas multigrado, ya sean de organización unitaria, bidocente o tri-docente. De ahí que se insista que no es la cantidad de prácticas, sino la calidad y cualidad de aprendizaje que promueven.

Sugerencias para la evaluación: Las sugerencias de evaluación son las mismas que en los cursos “Educación rural y equidad” y “Modelos Pedagógicos Primaria Multigrado”, sin embargo, la evaluación va a depender mucho de la experiencia que tenga el responsable del curso. La evaluación requiere conservar su sentido formativo, cuyos resultados permitan identificar oportunamente los avances de los alumnos en el desarrollo de las competencias planteadas para este curso, así como sus dificultades y diseñar, a partir de ello, los ajustes que se consideren necesarios. Desde una visión integral abarcará lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Es importante considerar las distintas actividades con sus productos que se generan a lo largo de las unidades –reflexiones, análisis de videos, organizadores de ideas, secuencias didácticas– como referentes del desempeño de los estudiantes y, en ese sentido, a partir de las competencias del perfil de egreso y las específicas del curso valorar los avances y áreas de mejora de los estudiantes. Por lo que se sugiere elaborar rúbricas de desempeño que valoren de manera continua los aprendizajes de los alumnos.

Referencias

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2012). *La escuela multigrado: una propuesta integradora*. SEP.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (2), 43-62. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>
- Juárez, D. (2016). *Introducción. Educación rural: retos y perspectivas*. En Juárez, D. (Coord.). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (pp.13-22). RIER/ Colofón.
- Ortiz, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. *Symposia. Diálogos de investigación*, 1(1), 21-36. http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/docencia/difusion/sympo_rev.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018) *Escuelas normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Plan de estudios 2018. CEVIE-DGESPE*. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

CAPÍTULO VIII

Acompañamiento técnico-pedagógico de la supervisión en el empoderamiento de los Directores del municipio de Paraíso, Tabasco

*Technical-pedagogical mentoring
of the supervision in the empowerment
of the principals of Paraíso Tabasco municipality*

Lili Romero Rodríguez

Introducción

En México, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria fue implementado en el ciclo escolar 2018, sin embargo, durante los años anteriores, con la reforma educativa del 2013, se llevaron a cabo cambios en la legislación nacional y estatal que modificaron las funciones de la supervisión escolar. En el nuevo modelo educativo, el supervisor requiere de competencias, habilidades y actitudes establecidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente y evaluadas a través de los exámenes de permanencia generados en apego a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Derivado de los cambios constitucionales y legales que reformaron la educación nacional y la operación del sistema educativo, le corresponde a la Secretaría de Educación Pública diseñar los perfiles para el personal que realiza funciones de dirección y de supervisión, y proponer los parámetros e indicadores que orientan los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público educativo, la formación continua de este personal y además son un referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019).

La construcción de Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) se consideró desde su publicación, el estándar de indicadores de desempeño de la función de los supervisores, y estableció la referencia para diseñar las

evaluaciones de promoción y permanencia del cargo (Secretaría de Educación, 2022).

Como resultado de la evaluación de promoción emitida en la convocatoria del INEE, la autora de este estudio asume el cargo de supervisora de la zona 22, perteneciente al municipio de Paraíso, en el estado de Tabasco. La primera tarea fue realizar una evaluación diagnóstica para conocer el estado de las escuelas; uno de los problemas sobresalientes fue que los directores y subdirectores estaban más preocupados por cuestiones administrativas y de infraestructura de los planteles que por el aprendizaje de los alumnos que, de acuerdo a indicadores internos y externos, se encontró por encima de las medias estatal y nacional.

Se hizo necesario llevar a cabo una reunión para que los directores de las escuelas secundarias conocieran el perfil de la función de supervisora escolar:

1. Coordinar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, conforme el Artículo 14 fracción XII de la Ley General de Educación;
2. Operar el sistema de asesoría junto con otros actores educativos;
3. Fomentar en sus ámbitos de competencia la mejora de la gestión escolar;
4. Impulsar los Consejos Técnicos Escolares y de Participación Social;
5. Apoyar en el análisis de los resultados de las evaluaciones educativas para ayudar en el diseño de estrategias de solución de los retos que enfrentan las escuelas (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019).

Para ejercer con eficacia y eficiencia la supervisión, se llevaron a cabo diversas reuniones donde se procuró la reflexión acerca de la incidencia en el funcionamiento y la mejora de las escuelas de la zona escolar; se estableció una comunicación fluida y asertiva con diferentes actores educativos; y se prestó atención al fomento de ambientes de aprendizaje, inclusión, equidad y de sana convivencia en las comunidades escolares.

Como resultado de estas reflexiones colectivas se logró incidir en los índices de rezago educativo en rubros como español y matemáticas, y se disminuyó, entre otros, el índice de reprobación.

Funciones del supervisor

El supervisor es el elemento clave para constatar el cumplimiento de los propósitos y las metas educativas que establecen el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, y demás leyes en la materia. Otra de sus funciones es contribuir a que los directivos y docentes mejoren sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos alcancen el perfil de egreso esperado y así coadyuvar en el fortalecimiento de la calidad educativa de todas y cada una de las escuelas a su cargo. La función principal del supervisor es la asesoría y el acompañamiento.

Tabla 1

Funciones de la supervisión escolar

Función Central	Función específica
<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría • Acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Control, administración y enlace • Asistencia técnico-pedagógica • Organización escolar y trabajo colaborativo • Participación social y comunitaria

Nota: Elaboración propia, con base en el Fichero de Estrategias Didácticas para la Asesoría y el Acompañamiento del Supervisor Escolar. Funciones del Supervisor Escolar. Secretaría de Educación Pública, 2018, pp. 2,3,7,15)

Desarrollo

El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) es un programa creado por la SEP como apoyo a los supervisores, que se define como: Conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 5-6).

A través de la asesoría y el acompañamiento a los directores y docentes se pueden alcanzar las metas propuestas en la ruta de mejora y dar segui-

miento a los acuerdos y compromisos que realizan los docentes en los Comités Técnicos Escolares (CTE).

La asesoría que se proporciona a los directivos debe estar enfocada en el ámbito pedagógico ya que, por muchos años, éstos se han dedicado a solucionar problemas administrativos, realizar gestiones de infraestructura y resolver problemas de disciplina de los alumnos.

En trabajo colegiado con los directivos se debe realizar la ruta de mejora de la zona escolar, con base en los índices de reprobación, deserción, eficiencia terminal, rezago, y evaluaciones internas y externas.

Es importante que los directivos alcancen un liderazgo pedagógico que los empodere en sus escuelas. De acuerdo con Spellame (2006) un líder se destaca por involucrar a los miembros de la comunidad escolar, desaparecer el liderazgo formal e involucrar a la comunidad escolar. Para algunos supervisores es difícil adoptar un liderazgo democrático, ya que su formación como docente y directivo se basa en este tipo de liderazgo.

Para una óptima supervisión escolar, el liderazgo democrático y distributivo se debe ejercer en los Consejos Técnicos de la Zona y Consejos Técnicos Escolares, a través del fomento de la participación de directivos y docentes en las tareas de elaboración del diagnóstico, planeación e implementación de la Ruta de Mejora Escolar.

Transitar de un liderazgo autocrático a uno distributivo no es fácil, ya que implica dejar de ser quien da órdenes e instruye actividades y transformarse en alguien que alienta a los miembros de la comunidad escolar para que participen en la elaboración de los diagnósticos y las planeaciones, así como en el logro de los objetivos y las metas; no obstante, hay quienes interpretan todo ello como una pérdida de autoridad. Es preciso recordar que en México hay antecedentes de este tipo de liderazgo, por ejemplo, una práctica de la Escuela Rural Mexicana era la realización de asambleas de grupo en las que participaban directivos, docentes y alumnos.

Funciones técnico-pedagógicas de la supervisión escolar

Martínez (2011) apunta que las tres tareas principales del supervisor son:

- Mejorar día tras día las escuelas que tenga a su cuidado, elevando la calidad de su trabajo docente y la de la labor social que realiza.

- Mejorar también constantemente la preparación cultural profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de la zona.
- Promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades que supervisa.

En consecuencia, la asesoría que se da a los directivos y docentes debe estar enfocada en el aspecto técnico-pedagógico.

La reforma educativa actual nace para alcanzar mejores logros académicos y transformar la vida escolar; para ello se modificaron normas jurídicas que rigen el sistema educativo nacional. Es importante considerar que es en la escuela donde hay que buscar los factores que favorecen o entorpecen los aprendizajes, por tanto, la escuela debe estar al centro de las preocupaciones y esfuerzos nacionales. De acuerdo a diversos estudios realizados en el país, los factores que frenan el impulso educativo son, entre otros:

1. La infraestructura escolar;
2. La carga administrativa de directivos y docentes;
3. La falta de liderazgo del director;
4. La falta de actualización del docente;
5. Poco o nulo trabajo colaborativo de directivos y docentes.

Es función del supervisor asesorar y acompañar a directivos y docentes en las actividades realizadas en los CTE, así como en las observaciones y prácticas áulicas, con el objeto de superar los obstáculos que impiden los aprendizajes de los alumnos (Ver tabla 2).

Tabla 2

Objetivos de las funciones de supervisión escolar

1. Promueve y asesora para que	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconozca la suma de conocimientos y experiencias que tienen en conjunto para atender las prioridades escolares. • El colectivo cuente con acompañamiento oportuno y directamente vinculado con las necesidades formativas de los docentes que den respuesta a las prioridades escolares. • La orientación y el acompañamiento brindados sean efectivamente aplicados en la construcción de objetivos y metas de la Ruta de Mejora Escolar.
2. Acompaña y promueve que las acciones de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyan a destacar las prácticas o formas de implementación de acciones. • Favorezcan que el colectivo docente unifique los criterios y razones de las acciones implementadas. • Sean lideradas por la dirección escolar. • Incluyan visitas periódicas a los salones de clase por parte del director. • Incorporen instrumentos y mecanismos sencillos para recabar y sistematizar la información, sin que esto sea una carga administrativa. • Permitan que la información obtenida sea analizada en las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

Nota: La asesoría técnica, el acompañamiento y el seguimiento son las estrategias para la materialización de objetivos específicos de la supervisión escolar. Elaboración propia con base en los manuales de Estrategia Global de Mejora (2016).

Para lograr el empoderamiento del director es necesario que ejerza un liderazgo pedagógico, democrático y solidario con sus compañeros de trabajo.

Sierra (2016) asegura que el liderazgo educativo se establece con la dinámica de la acción formativa de las personas fundamentada en ideales filosóficos, y, por consiguiente, en la formación integral. El director debe procurar que su personal realice trabajos colaborativos y entre pares, sobre

todo, para la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar en las reuniones de CTE.

Para que directivos y docentes realicen trabajo colaborativo es necesario que unos y otros muestren apertura, actúen con empatía, se comprometan, definan objetivos, respeten roles, se comuniquen asertivamente y sean líderes.

El trabajo entre pares implica que los docentes resuelvan problemas juntos; compartan sus prácticas pedagógicas; realicen planes de clases con estrategias comunes, basadas en la diversidad de los alumnos, por ejemplo, aquellos con discapacidad; de esta manera se podrán alcanzar los objetivos y metas propuestas.

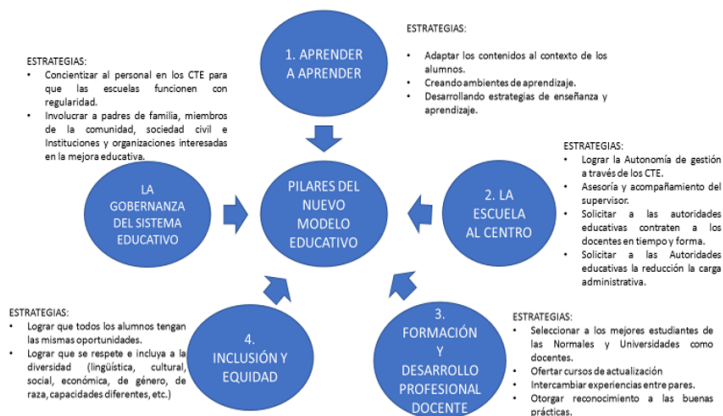
Una estrategia que fortalece el liderazgo del director consiste en realizar observaciones de clase, para ello es necesario concientizar al docente respecto a que no se trata de una fiscalización de su trabajo, sino de un acompañamiento para la mejora continua.

Fuentes (2011) afirma que la observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que preocupa o interesa.

Es recomendable que los directores realicen observaciones de tiempo efectivo, en las que verifiquen que los 50 minutos de clase se ocupan en actividades académicas, u observaciones pedagógicas a través de las cuales constatan que el docente realiza todo lo que manifestó en su planeación; para realizar este segundo tipo de observación, el directivo revisa con anterioridad la planeación correspondiente y comprueba que posee las características y principios pedagógicos pertinentes.

Figura 1

Estrategias para implementar el Nuevo Modelo Educativo



Nota: Elaboración propia con base en los cinco pilares del Nuevo modelo Educativo. <https://www.youtube.com/watch?v=s622Nu5OfQg>

Método

Para esta investigación, se determinó una muestra integrada por cinco escuelas públicas de educación secundaria del municipio de Paraíso, pertenecientes a la zona 22 de la supervisión escolar. La técnica de obtención de datos registró los avances en los siguientes indicadores: reprobación; rezago educativo en español y matemáticas; y deserción escolar. El estudio fue longitudinal, debido a que su duración fue de dos años correspondientes a los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017.

Para resolver la problemática se propuso dar seguimiento a las Rutas de Mejora Escolar de los planteles que formaron parte de la muestra, así como realizar foros y talleres. El procedimiento de intervención dio inicio con un diagnóstico de necesidades educativas, lo que permitió llevar a cabo reuniones con los directores y dar seguimiento a las actividades generadas en todas las escuelas participantes.

La primera tarea fue sensibilizar a directivos y docentes, para ello se realizó una charla en la que se destacó la importancia de la vida democrática de los grupos y de las organizaciones, con énfasis en el hecho de que los métodos democráticos en las escuelas apenas surgieron en el siglo pasado,

a pesar de que, a nivel mundial, el sistema educativo rebasa los mil años de existencia. También se analizó el ejemplo de la escuela de Summerhill que nació en 1921 y el movimiento de los consejos escolares de Célestin Freinet en Francia.

La segunda acción estratégica fue la realización de un taller de comprensión lectora, dirigido a docentes de educación secundaria con la finalidad de promover la lectura como una actividad permanente registrada en la Ruta de Mejora Escolar de todas las escuelas participantes.

La tercera fase consistió en el acompañamiento integral de docentes evaluados en el examen de permanencia; para ello, se llevó a cabo una reunión general con los docentes convocados a dicho examen, posteriormente, se impartió un taller de elaboración del proyecto de enseñanza, que constó de cinco sesiones en las que se les brindó asesoría hasta culminar con el apoyo informático para el envío de evidencias en plataformas digitales.

La acción estratégica número cuatro fue la organización del Foro de Experiencias Exitosas en las Escuelas, que se llevó a cabo en dos ocasiones, una en cada ciclo escolar, con la finalidad de socializar, entre la comunidad de docentes, las prácticas mediante las cuales se obtuvieron mejores resultados académicos.

La quinta actividad fue la observación del desempeño áulico de los docentes, realizada a través de visitas en compañía de los directores, con el objetivo de analizar el desarrollo de las clases para después sugerir acciones pedagógicas de mejora didáctica a cada uno de los docentes que conforman la plantilla de las escuelas participantes.

La sexta fase desarrollada fue capacitar a directores en materia de planeación didáctica, además de orientarlos para realizar observación en las aulas y comprobar que los docentes utilizaran las planeaciones y pusieran en práctica las diferentes estrategias que previamente fueron planteadas en los talleres impartidos, y así asegurar el logro de los aprendizajes esperados que establecen los programas correspondientes.

Al concluir la observación, se realizaron asesorías para la retroalimentación de los docentes a través de los formatos de observación de tiempo efectivo y observación pedagógica; se hizo hincapié en la importancia de ofrecer a los docentes orientaciones y sugerencias didácticas, además de

proveerles acompañamiento y listas de materiales didácticos susceptibles de ser utilizados en clase.

Para complementar las acciones estratégicas emprendidas durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 se realizaron los siguientes talleres y conferencias:

- Taller de lectura para alumnos con rezago educativo.
- Taller a padres de alumnos con riesgo de deserción escolar.
- Talleres diversos del Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Talleres de tareas en contraturno.
- Taller de planeación y evaluación formativa dirigido a directores para revisar las planeaciones de los docentes a su cargo y establecer acciones de mejora.
- Conferencia de Estrategias Didácticas dirigida a toda la comunidad docente, directiva y de apoyo al inicio del ciclo escolar 2015-2016, con la intención de mejorar la intervención didáctica en las aulas.
- Conferencia de Neuroeducación en el Aula, dirigida a la comunidad docente, directiva y de apoyo para satisfacer una necesidad de formación del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria en la temática socioemocional, al finalizar el ciclo escolar 2016-2017.
- Taller de Tutoría y Educación Socioemocional para mejorar el desempeño de los tutores en la asignatura de tutoría, al inicio del ciclo escolar 2017-2018.

Además, se llevó a cabo acompañamiento, intervención y asesoría en los Consejos Técnicos Escolares. En todas y cada una de las escuelas de la zona escolar asignada se hizo un seguimiento, se evaluaron las rutas de mejora y se hicieron sugerencias en las metas y propuestas de intervención para que fueran acordes a los contextos de cada secundaria y coadyuvaran a la solución de las problemáticas particulares.

Otra de las funciones llevadas a cabo en las escuelas fue la promoción de ambientes favorables para la inclusión, la equidad, la igualdad de género, la

no discriminación, la eliminación de estereotipos, el aprendizaje y la sana convivencia. Para ello se procuró el involucramiento de los directores en la gestión de cursos de sensibilización para los actores educativos que son impartidos por organismo públicos, tales como el Instituto Estatal de las Mujeres, la Comisión Estatal de los Derechos Humanos, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, la Secretaría de Salud o Instituciones de Educación Superior.

Para verificar el cumplimiento de la normatividad y la normalidad mínima en las escuelas, se realizaron visitas; se supervisó el manejo de los recursos de los programas federales y de los comités de producción y consumo (cooperativas); se constató el envío de documentos solicitados por diversas direcciones y coordinaciones educativas; y se impartió un taller para el conocimiento y aplicación de las normas, leyes, reglamentos y acuerdos que rigen el Sistema Educativo Nacional.

En paralelo, se atendieron problemas y desacuerdos surgidos en las escuelas, mediante acompañamiento y asesoría a directivos en temas relacionados con el liderazgo y la resolución de conflictos con asertividad.

Para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes, se impartieron talleres de liderazgo educativo y convivencia escolar, útiles para la reflexión sistemática sobre su práctica profesional y para generar condiciones que fortalezcan la calidad del servicio educativo en la zona escolar.

Con el objeto de monitorear y comprobar el alcance de las metas y los objetivos de las actividades programadas en la Estrategia General de Mejora (EGM) se elaboraron instrumentos como listas de cotejo y rúbricas en los Consejos Técnicos de la Zona.

Resultados

Al finalizar el estudio realizado en las escuelas secundarias públicas que pertenecen a la zona escolar número 22, ubicada en el municipio de Paraíso, Tabasco, fue posible observar y registrar una mejora en el funcionamiento de las escuelas con base en los indicadores de reprobación y deserción, así como los resultados de español y matemáticas en la prueba estandarizada de PLANEA 2016 y 2017.

Tabla 3

Avances en centros educativos de la zona escolar

Acciones emprendidas por los directivos	Porcentaje	Argumentos
Favorece la cultura del aprendizaje	75%	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona material didáctico. • Da sugerencias para elaborar la planeación. • Estimula a los docentes al realizar innovaciones en sus clases.
Procura que se emplee el mayor tiempo de clase en cuestiones pedagógicas.	80%	<ul style="list-style-type: none"> • Observa las clases con el formato de instantáneas de tiempo. • Informa los resultados de la observación.
Fortalece el Liderazgo	70%	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora y da acompañamiento para mejorar la disciplina. • Proporciona lecturas para el control y dominio de grupo.
Asesora y acompaña a los docentes	65%	<ul style="list-style-type: none"> • Después de la observación de clase, asesora a los docentes en áreas de oportunidad. • Da acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso.
Realiza los trabajos del CTE en forma colegiada	95%	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina los trabajos del CTE • Acepta las sugerencias para elaborar la RME y la implementación de la EGM.
Proporciona herramientas para elevar la calidad docente y busca alianzas con otras instituciones o la supervisión	60%	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula a los docentes a participar en diplomados, talleres o cursos que los ayuden en su práctica docente.

Nota: Se empleó una muestra de 20 docentes por cada una de las escuelas que integran la zona escolar que se supervisa para medir la implementación de actividades recomendadas en el rubro de formación continua. Elaboración propia.

Dos directores y un subdirector de las escuelas estudiadas presentaron el examen de desempeño establecido por el Servicio Profesional Docente; uno de ellos obtuvo resultado destacado, otro bueno y uno suficiente.

Tabla 4

Porcentaje de cumplimiento en las tareas

Tareas	Porcentaje de cumplimiento	Argumento
1. Un director que conoce la escuela y el trabajo de aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan.	70%	Realizan observaciones de clase, asesoran a los docentes y les proporcionan materiales para el trabajo áulico.
2. Un director que ejerce una gestión eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.	77%	Gestionan cursos, talleres y diplomados para los docentes y analizan en colegiado las evaluaciones internas y externas.
3. Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.	70%	Participan en los cursos y diplomados impartidos por la Dirección de Superación Académica del Magisterio de la Secretaría de Educación de Tabasco, así como en foros y congresos de otras instituciones.
4. Un director que asume y promueve los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.	77%	Participan y promueven talleres acerca de las normas, leyes y acuerdos que rigen el Sistema Educativo Nacional. Sobre todo, los que se relacionan con los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes.

<p>5. Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instituciones para enriquecer la tarea educativa.</p>	<p>90%</p>	<p>Participan en las festividades culturales de la comunidad, realizan encuentros deportivos, artísticos y de convivencia escolar con las escuelas de la zona.</p>
---	------------	--

Nota: Elaboración propia. De acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) del Desempeño del director y supervisor.

Derivado de las conclusiones, se pueden efectuar las siguientes aseveraciones que dan cuenta del Empoderamiento del director:

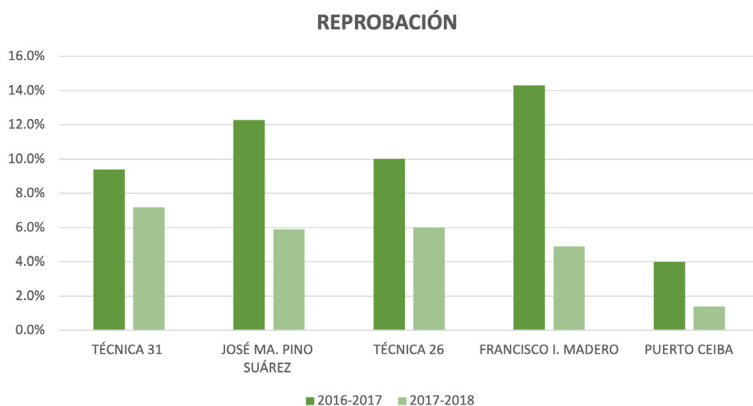
- Confianza y profesionalismo en la observación de clases impartidas por los docentes.
- Seguridad al coordinar los CTE; promoción del diálogo y la participación del colectivo docente.
- Procuración de materiales para acompañar a los docentes en su trabajo áulico.
- Asesoría a los docentes sobre temas que no representan áreas de oportunidad.
- Gestión de cursos y talleres para profesionalizar a los docentes de nuevo ingreso.
- Participación en los Consejos Técnicos de Zona.
- Elaboración de diagnóstico a partir de los indicadores de Reprobación, Deserción, Rezago y Resultados de Evaluaciones Externas.
- Planeación de la Ruta de Mejora Escolar con base en los diagnósticos.
- Estímulo a los docentes a participar en la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar y la Estrategia Global de Mejora.
- Seguimiento en el cumplimiento de las metas y los propósitos establecidos en RME.

Conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se comprueba que en la zona educativa a la que hace referencia el estudio se presentó una disminución de los índices de reprobación y deserción, así como una mejoría en los resultados de PLANEA (Ver figura 2, figura 3 y tabla 5).

Figura 2

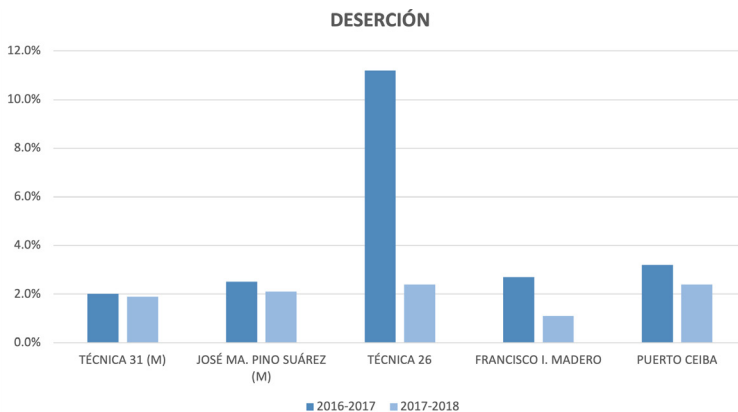
Disminución del Índice de reprobación posterior a los resultados del estudio.



Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Disminución del Índice de deserción posterior a los resultados del estudio.



Nota: Elaboración propia.

Escuela	Superaron Nivel I. PLANEA (Lenguaje y Comunicación)	Superaron Nivel I. PLANEA (Matemáticas)
Técnica 26	54.7%	20.7%
Técnica 31	67.6%	37.2%
José María Pino Suárez	74.2%	30.2%
Francisco I. Madero	51.4%	9.7%
Puerto Ceiba	61.7%	9.4%

Nota: Elaboración propia

Los directivos realizan con mayor confianza y seguridad las observaciones de clases y revisan las planeaciones de los docentes para que estén de acuerdo con los programas vigentes.

Los docentes en la sexta sesión de observación entre pares salieron satisfechos al presentar las estrategias de mejora que implementaron en las aulas y acordaron realizar algunas actividades como: rally de Ciencias, demostración de habilidades matemáticas con los alumnos de bajo aprovechamiento, concurso de *spelling*, primer festival cultural organizado por la academia de artes.

El acompañamiento del supervisor es muy importante en el seguimiento de las acciones de la ruta de mejora continua, sin embargo, el estudio señala que se debe ejercer un liderazgo democrático basado en la colaboración del colectivo docente y el apoyo académico hacia los directores.

Referencias

Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258 <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. [INEE]. (2019). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/linee.htm>
- Martínez, A. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. <https://portales.sec.gob.mx/coordinacion/uploads/Supervisores.pdf>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo transformacional al Liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2017). *Lineamientos SATE*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/327129/CNSPD_-Lineamientos_SATE.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2018). *Fichero de estrategias didácticas para la Asesoría y el acompañamiento del Supervisor. Funciones del Supervisor Escolar*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2022). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de director y de Supervisor en Educación Básica*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023_2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. <http://scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf>
- Spellame, J. (2016). *Video entrevista educativa y el Liderazgo escolar distribuido*. <https://www.youtube.com/watch?v=4wSXwzjaeF4>

Wilfrido Miguel Contreras Sánchez
Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación

Pablo Marín Olán
Director de Difusión y Divulgación Científica y Tecnológica

Analuisa Kú Ortíz
Jefa del Departamento Editorial de Publicaciones No Periódicas