

2024

Pedagogos en acción



es una compilación de textos redactados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Las publicaciones aquí expuestas demuestran el desarrollo obtenido a través de esta institución y las posibilidades de acción que

14-10-2024

Dr. Dante Alan Carreón
Sandoval / Coordinador

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 979-13-990322-0-8

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ eumed.net

@ Marzo 2025.

“La educación verdadera
es praxis, reflexión y
acción del hombre sobre el
mundo para transformarlo”

Paulo Freire

Presentación

Impulsar las mentes de los jóvenes universitarios es esencial para fomentar su desarrollo integral y prepararlos como los nuevos productores de conocimiento. Este trabajo presenta un compilado de investigaciones realizadas por estudiantes de la licenciatura en pedagogía y maestría en educación primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

A través de sus investigaciones, estos pedagogos han explorado importantes aspectos relacionados con los efectos de la pedagogía en la comunidad, generando valiosas conclusiones que contribuyen al avance de la ciencia educativa.

El documento se estructura en tres capítulos, presentados en forma de artículos que abordan distintos casos, todos ellos articulados en torno a la pedagogía como eje rector del conocimiento. Los autores de este compilado son estudiantes comprometidos con su formación y con el deseo de impactar positivamente en el mundo a través de su labor como educadores.

Dr. Dante Alan Carreón Sandoval

Coordinador

Índice

“Impacto de la Comunicación Asertiva en la Mejora de la Convivencia Pacífica entre Alumnos de Primer Grado en la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo”	4
“La colaboración docente para la gestión de ambiente de aprendizaje: el caso de un aula de CAPEP”	44
“Percepciones de la evaluación al desempeño docente en educación secundaria. Un estudio desde las representaciones sociales”.	80

CAPÍTULO I

“Impacto de la Comunicación Asertiva en la Mejora de la Convivencia Pacífica entre Alumnos de Primer Grado en la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo”

Por María Olivia Orocio Contreras

Introducción

“La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia”.

Erasmus

En el siglo XXI, la educación demanda que los estudiantes, al egresar de la educación básica, posean no solo conocimientos académicos, sino también habilidades que los conviertan en individuos críticos, reflexivos, participativos, sociables y responsables. Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo integral, permitiéndoles mejorar su contexto social y continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas en un mundo globalizado y en constante transformación.

Según Bisquerra (2009) señala que “hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (p.37). Se deduce que toda investigación educativa nos ayuda a conocer y solucionar los problemas que se suscitan en el entorno escolar, además de que conlleva un proceso y la utilización de un método.

Realizar investigación educativa es de suma importancia, ya que a través de ella se pueden identificar problemas y proponer soluciones que mejoren la realidad educativa. Además, al investigar, se adquieren nuevos conocimientos y se consideran diversas perspectivas sobre el tema en cuestión. Esto es crucial para la resolución de los desafíos que enfrenta la sociedad actual, proporcionando a los docentes herramientas que pueden aplicar en su práctica diaria para ofrecer una educación integral a los estudiantes.

En este contexto, los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana se centran en el desarrollo humano integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental fomentar habilidades blandas, como la comunicación asertiva, que favorecen la interacción entre pares y, en consecuencia, mejoran la convivencia pacífica en el entorno escolar.

Es importante reconocer que el ámbito educativo está en constante cambio, y que las nuevas tecnologías de la información plantean desafíos adicionales para que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico y fortalezcan sus habilidades blandas. Hoy en día, los jóvenes están inmersos en un flujo constante de información, pero a menudo esta información no es confiable. Además, la comunicación entre los jóvenes ocurre más a menudo a través de medios electrónicos que cara a cara, lo cual afecta negativamente sus habilidades sociales. Como señala Aizpuru (2008), “El ser humano vive inmerso en el mundo de la información, pero ya no es capaz de comunicarse” (p. 34).

Este documento busca reunir la información necesaria para identificar qué habilidades blandas deben potenciarse entre los alumnos de primer grado de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” con el fin de promover una convivencia pacífica de manera positiva.

Iniciamos con la “Descripción del contexto”, se explora el contexto histórico y se describe el lugar donde se llevará a cabo la investigación, así como los factores internos y externos que influyen en el funcionamiento de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo”.

El “Marco teórico”, presenta las bases teóricas que sustentan la investigación y permiten comprender la naturaleza del problema.

Se presenta también los “Instrumentos del diagnóstico”, donde se aborda el diagnóstico pedagógico que sirvió como base para identificar la problemática, explicando las razones que orientaron el estudio hacia el tema planteado.

Finalmente, las “Conclusiones”, presentan los datos finales que emergen del estudio.

1. Descripción del Contexto

1.1 Contexto Nacional del Sistema de Telesecundarias

La telesecundaria es un modelo educativo mexicano establecido:

En el año 1968, como parte de las políticas públicas encaminadas a dar cumplimiento al derecho constitucional de acceso a la educación pública y gratuita en nuestro país, se creó, siguiendo los mismos objetivos educativos de la educación secundaria general y tecnológica, la telesecundaria. La escuela telesecundaria en México ofrecería el mismo currículo que las otras modalidades educativas, pero con diferentes formas de operación. Esto se tradujo en una organización y recursos didácticos que combinaban la educación escolarizada con la educación a distancia” (Torres y Tenti 2000, citado en Mantilla 2018, p. 167).

Hoy en día, el modelo ha tomado mayor relevancia dentro del sistema educativo nacional, pues 6 de cada 10 secundarias públicas en México son telesecundarias, y atienden a 1 de cada 5 estudiantes inscritos en ese nivel educativo. Cifras recientes del Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa señalan que las telesecundarias representan 48 por ciento de los planteles (SEP, 2019), con un total de 18 mil 743, que atienden a 1 millón 398 mil 273 estudiantes y en los que laboran 72 mil 505 maestros (Navarrete y López, 2022, p. 74).

La creciente importancia de las telesecundarias en México refleja un esfuerzo significativo por parte del sistema educativo para atender las necesidades de una población estudiantil diversa y, en muchos casos, de difícil acceso.

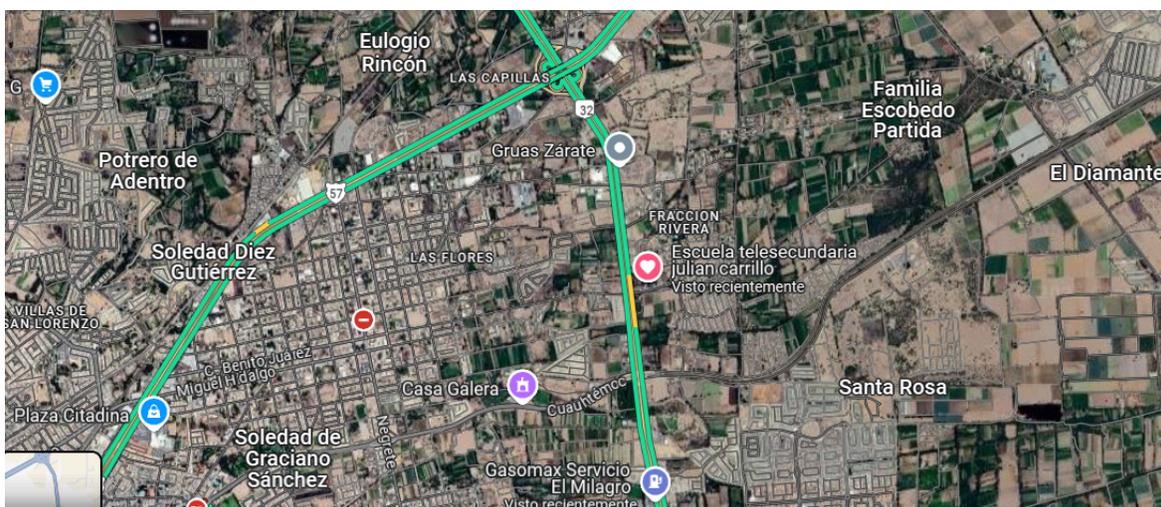
La Telesecundaria promueve la formación de alumnos autónomos, críticos y reflexivos que aprenden con apoyo de las tecnologías de la información y el trabajo colaborativo. Estas instituciones no solo proporcionan educación secundaria a un amplio sector de adolescentes, sino que también representan una estrategia clave para reducir la desigualdad educativa en áreas rurales y marginadas.

1.2 Contexto de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo”

La Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” se encuentra en la Avenida Reforma Agraria No. 202, Fracción Rivera, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, tal y como se muestra en la figura 1. Esta institución fue seleccionada para este estudio debido a su relevancia en el contexto actual de las telesecundarias y su potencial para ofrecer educación inclusiva y de calidad en entornos diversos.

Figura 1

Ubicación de la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo



Nota. Ubicación de la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo. Tomado de Google. (s.f.). [Mapa de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. en Google maps]. Recuperado el 10 de febrero, 2025, de:

https://www.google.com/maps/@22.1924628,-100.9211685,4507m/data=!3m1!1e3!5m1!1e1?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDIwNS4xIKXMDSoASAFQAw%3D%3D

Así mismo se anexa la fachada del edificio tal y como se observa en la figura 2.

Figura 2

Fachada de la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo



El plantel opera en el turno matutino, de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., y cuenta con un equipo de nueve docentes, un director técnico, un subdirector, personal administrativo, y un encargado de intendencia. Durante el ciclo escolar 2023-2024, atiende a 211 alumnos distribuidos en tres grados, con tres grupos por grado.

Tabla 1

Alumnos de la Escuela Telesecundaria "Julián Carrillo", Ciclo Escolar 2023-2024

Grado	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total, por grado
-------	---------	---------	---------	------------------

1°	25	25	26	76
2°	26	25	23	74
3°	21	20	20	61
Totales	72	70	69	211

Nota. Totales de alumnos por grado de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” del ciclo 2023-2024, siendo un total de 211 alumnos.

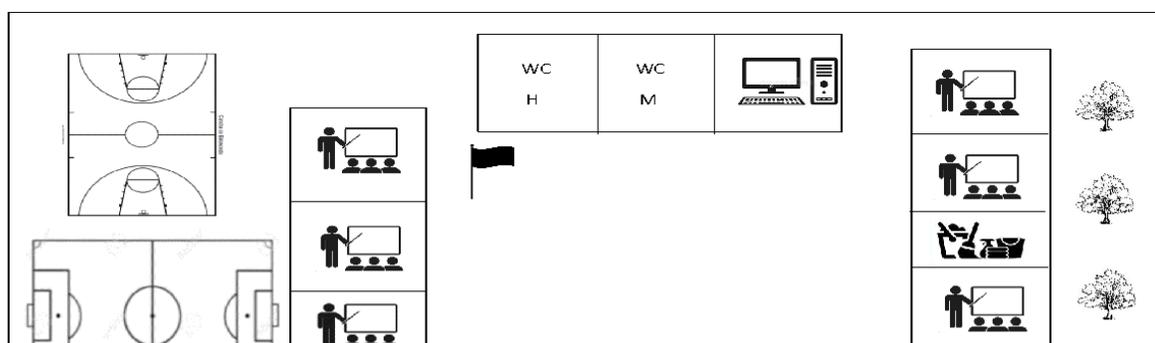
En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con nueve aulas, una oficina de dirección, un patio cívico, áreas verdes, baños, una cancha de baloncesto, y un espacio de tierra para deportes al aire libre. También dispone de una biblioteca y centro de cómputo, aunque los equipos no están en funcionamiento, y un comedor para docentes. Existe una necesidad identificada de mejorar las instalaciones, como el techado del patio cívico para actividades al aire libre y la ampliación del acceso a internet.

Dentro del contexto, el edificio escolar es un referente importante porque es ahí en donde los alumnos pasan gran parte de su día y por ello se debe adaptar a las condiciones pedagógicas que exigen los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a las diversas etapas de desarrollo de los estudiantes.

A continuación, se presenta la figura 3 que es un croquis aproximado que nos muestra cómo está distribuida la infraestructura de la escuela Telesecundaria “Julián Carrillo”.

Figura 3

Croquis de la Infraestructura de Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo”



1.3 Contexto Sociocultural

La mayoría de los padres de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” tienen entre 20 y 40 años y trabajan en ocupaciones como empleadas domésticas, operarios de fábricas, taxistas, comerciantes, albañiles y agricultores. Solo unos pocos son profesionales, como maestras, abogados y enfermeras. Debido a estas circunstancias, muchos estudiantes pasan gran parte del día sin supervisión directa, lo que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico y en su desarrollo social.

La comunidad de Fracción Rivera, donde se encuentra la escuela, enfrenta desafíos significativos, como la falta de servicios adecuados de internet y problemas de seguridad, lo cual incluye robos frecuentes en la escuela. Estas condiciones sociales impactan la convivencia escolar y resaltan la necesidad de estrategias efectivas para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

1.4 Contexto Escolar y Necesidad de la Investigación

Durante la educación secundaria, los estudiantes experimentan cambios significativos en su desarrollo emocional y social, lo que hace crucial el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación asertiva. La falta de estas habilidades en la Escuela Telesecundaria "Julián Carrillo" se ha manifestado en conflictos interpersonales, falta de empatía y problemas de comunicación entre los estudiantes, afectando su rendimiento académico y bienestar emocional.

Las observaciones realizadas en las aulas de primer grado y los diagnósticos pedagógicos han revelado dificultades para establecer relaciones positivas y respetuosas, evidenciando la necesidad de mejorar la comunicación asertiva para fomentar un ambiente escolar más unido y propicio para el aprendizaje.

1.5 Justificación

La comunicación asertiva es una habilidad blanda fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el ámbito educativo, donde pasan gran parte de su tiempo interactuando con sus pares y docentes. Este estudio aborda las dificultades observadas en los espacios de convivencia entre los estudiantes de primer grado de la escuela Telesecundaria "Julián Carrillo" y tiene como objetivo potenciar la comunicación asertiva en el entorno escolar y beneficiar de manera positiva la convivencia pacífica.

La comunicación asertiva permite a las personas expresar sus ideas, opiniones y sentimientos de manera clara, respetuosa y efectiva, lo que es indispensable para la formación tanto académica como personal de los estudiantes. Al fomentar la comunicación asertiva, se promueve un ambiente escolar más positivo y colaborativo, buscando equilibrar los intereses de todos los involucrados y respetando los derechos y la dignidad de cada persona.

Desarrollar la comunicación asertiva en los estudiantes es crucial para crear entornos escolares seguros donde se abone a una convivencia pacífica y armónica. Según Zins et al. (2004b), las habilidades socioemocionales, como la comunicación asertiva, están directamente relacionadas con el éxito académico y personal de los estudiantes. Además, la evidencia muestra que un contexto social propicio y una interacción social temprana son esenciales para el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación (UNICEF, 2017).

En el contexto de la Escuela Telesecundaria "Julián Carrillo", la falta de comunicación asertiva se ha manifestado en conflictos interpersonales, falta de empatía y problemas de convivencia entre los estudiantes, afectando su rendimiento académico y bienestar emocional. Las observaciones realizadas en las aulas y los diagnósticos pedagógicos han revelado la necesidad de mejorar la comunicación asertiva para fomentar un ambiente escolar más unido y propicio para el aprendizaje.

Además, la comunicación asertiva es una habilidad clave para la resolución pacífica de conflictos. Según Castro (2013) "la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos puede contribuir significativamente a la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas" (p.18). Por lo tanto, fortalecer la comunicación asertiva en los estudiantes les brindará herramientas para manejar de manera constructiva los desacuerdos y diferencias que surjan en su interacción diaria.

En conclusión, este estudio se justifica por la necesidad de desarrollar la comunicación asertiva en los estudiantes de primer grado de la Escuela Telesecundaria "Julián Carrillo" para mejorar la convivencia pacífica y crear un entorno escolar más positivo y propicio para el aprendizaje. Al potenciar esta habilidad blanda, se beneficiará el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida académica y social de manera efectiva.

2. Marco Teórico

2.1 Introducción

Para comprender la naturaleza del problema que se aborda en este estudio, es fundamental establecer un marco teórico sólido que sustente las teorías relevantes necesarias para analizar y conocer la situación en cuestión. Este capítulo se basa en antecedentes internacionales y estudios previos que exploran la importancia de las habilidades blandas, particularmente la comunicación asertiva, en el contexto educativo.

2.2 Antecedentes Internacionales sobre Habilidades Blandas en Educación

En este sentido, se menciona el siguiente trabajo de acuerdo a Cadillo-Leiva, et. al. (2019), el cuál se denomina “Las habilidades blandas en los estudiantes del 4to grado de secundaria en la IE 1278 mixto - la Molina”, de la Universidad San Ignacio de Loyola.

La investigación tiene como objetivo identificar las habilidades blandas en los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario de la IE 1278 Mixto – La Molina desde la perspectiva docente. El estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método etnográfico, además se trabajó con una muestra intencionada (dos docentes, dos estudiantes y un subdirector), mediante entrevistas (p.4).

Por otra parte, es importante mencionar que:

La presente investigación está basada a partir de la observación de cómo los docentes se involucran para desarrollar el aspecto socioemocional de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública 1278 Mixto – La Molina. Puesto que, se reportó problemas frecuentes en diversos momentos de las sesiones de aprendizaje. Por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan en grupo no logran llegar a un acuerdo y distribuir roles, no se comunican de una manera adecuada para lograr un propósito común, presentan temor al momento de expresarse de manera oral y entre otros (Cadillo-Leiva, et. al.,2019 p.9).

Lo que los autores quieren lograr con este estudio es:

Identificar las habilidades blandas tales como la autoestima, resiliencia, comunicación asertiva y trabajo en equipo de los estudiantes a partir de la perspectiva de los docentes con la finalidad de que ellos orienten a los estudiantes para que construyan su aprendizaje de manera autónoma, es decir, que fortalezcan su autoestima para que puedan establecer comunicaciones asertivas cuando trabajarán en equipo, teniendo en cuenta la resiliencia y otras habilidades que irán reconociendo a través de las situaciones que se les presenten (Cadillo-Leiva, et. al. 2019, p.10).

El estudio concluye que “el reconocimiento de las habilidades blandas en cada uno de los estudiantes es indispensable para un óptimo desarrollo en diversos ámbitos que ellos puedan enfrentar” (Cadillo-Leiva, et. al. 2019, p.47).

Se enlaza con la investigación al identificar primero las habilidades blandas con que cuentan los estudiantes y en cuales necesitan más apoyo para establecer comunicaciones asertivas, además de la importancia que tiene el docente en el desarrollo de las habilidades blandas para potenciar la autonomía en los estudiantes.

En la misma línea se consultó el trabajo de los autores Cadillo-Leiva, G. S., Valentin-Centeno, L. M. y Huirac-Inacio, E. J. (2021). Estrategias para mejorar las habilidades blandas en estudiantes de educación básica. En Claudia Milagros Arispe Alburqueque I Congreso de Investigación e Innovación Multidisciplinario Virtual. Lima (Perú): Universidad Norbert Wiener.

Como parte de esta investigación, se diseñó un estudio que se viene ejecutando con el objetivo de analizar la influencia de las estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del nivel básico a través de entornos virtuales. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y diseño cuasi experimental. La muestra está

conformada por 60 estudiantes, entre varones y mujeres, que oscilan de 14 a 17 años de edad de la Institución Educativa 1278 Mixto – La Molina (p.155).

Según Cadillo-Leiva, G. S., Valentin-Centeno, L. M. y Huairé-Inacio, E. J. (2021):

En los resultados, se espera evidenciar que la aplicación de las estrategias didácticas influya de manera positiva en el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes, con lo cual se el desenvolvimiento de los estudiantes sea optimo en cualquier escenario (p.156).

El estudio destaca la falta de preparación de los docentes para trabajar en el desarrollo de estas habilidades, que a menudo se enseñan de forma espontánea y no planificada. La investigación concluye que una buena comunicación asertiva desde edades tempranas permite a las personas desarrollarse de manera óptima en la sociedad, facilitando una interacción efectiva que contribuye a alcanzar objetivos a través de relaciones sociales saludables.

Se relaciona con la presente investigación porque, derivado de estos estudios, la falta de estrategias relacionadas con las habilidades blandas genera que se vea permeada la educación de los estudiantes, porque al no lograr desarrollarlas en etapas tempranas, les será más difícil poder adaptarse a las problemáticas que la sociedad presenta y por ende afectará en las diversas áreas de su vida. Aunado a ello, se rescata la importancia de trabajar la habilidad blanda de la comunicación asertiva para que los estudiantes se desarrollen de manera integral y se vea beneficiada la convivencia pacífica.

Otro antecedente es la investigación de Adriana Ramírez, Angie Salinas, Bibiana Sarmiento, Elda Salazar, Johanna Pachón, Karla Serrano y Leidy Moreno, 2009. Se titula: La indiferencia y el descuido de la escucha en el aula.

El desarrollo de este trabajo se enfoca en fundamentar la importancia del perfeccionamiento de la escucha dentro del ámbito educativo, realizando un primer análisis de la realidad escolar para confirmar que esta habilidad continúa siendo una competencia no intencional. El tipo de investigación del proyecto es de tipo documental argumentativa y, con el apoyo de diferentes documentos, se muestra la escucha como un factor que se debe ver con el mismo grado de importancia que la oralidad, la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que, desde el desarrollo de las habilidades de comunicación, se plantea que quien sabe escuchar adquiere herramientas que le facilitan el aprendizaje (p.2).

En la investigación se plantea el desarrollo de la habilidad de la escucha en los alumnos de cuarto grado de primaria, mediante la interacción y comunicación, lo cual será benéfico para el entorno escolar. También se menciona que durante el trabajo de investigación encontraron mucha indiferencia sobre el tema de la escucha, por lo que los motivó a seguir documentando.

El proyecto de titulación se relaciona con la presente porque trabajan en el análisis e investigación sobre la importancia de la escucha activa durante el proceso comunicativo en el aula, subrayando que, al fortalecer esta habilidad, también se mejora la comunicación asertiva y, por ende, la convivencia escolar.

Otro de los estudios que se analizó, fue el titulado “Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe”. Este es un documento de discusión el cual se proponen tres objetivos principales, rescatando el primero, que es demostrar la importancia del desarrollo de habilidades transferibles, particularmente en América Latina y el Caribe (ALC), destacando los desafíos que en este proceso enfrentan

los niños, niñas y adolescentes de la región. También se abordan diversos conceptos sobre los términos “habilidades” y “habilidades transferibles”.

El desarrollo de las habilidades transferibles, objeto de este documento de discusión, permite que los niños, niñas y adolescentes se conviertan en aprendices ágiles y ciudadanos capaces de navegar con éxito entre los desafíos personales, académicos, sociales y económicos del mundo contemporáneo y futuro (UNICEF, 2020 p.3).

Según el documento de discusión de la UNICEF (2020) “identifica cuatro tipos de habilidades –fundamentales, digitales, transferibles y específicas para el trabajo– que están interrelacionadas y se deben desarrollar a lo largo de la vida” (p.37).

En el documento la UNICEF (2020):

Ha identificado un conjunto de 12 habilidades transferibles clave, organizadas en cuatro dimensiones (cognitiva, instrumental, individual y social): Creatividad, Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Cooperación, Negociación, Toma de decisiones, Manejo de sí mismo, Resiliencia, Comunicación, Respeto por la diversidad, Empatía y Participación (p.37).

Respecto a la “habilidad de comunicación hace parte de la dimensión individual y, en su nivel más básico, se puede definir como la capacidad para compartir significado a través del intercambio de información y comprensión común” (UNICEF, 2020 p.52). Esta habilidad es necesaria para que se puedan potenciar otras habilidades blandas.

UNICEF (2020) describe que:

La capacidad para comunicarse a lo largo de la vida, es un proceso que reside en el dominio del lenguaje a edad temprana, cuando el cerebro adquiere más fácilmente esta habilidad. La evidencia muestra que un contexto social propicio y una interacción social temprana son esenciales para el desarrollo del lenguaje. Las habilidades de comunicación son

primordiales en una sociedad del conocimiento y se pueden enseñar a través de metodologías interactivas de aprendizaje (p.52).

Por último, UNICEF (2020) en el documento de discusión refiere que:

De acuerdo con el fundamento ético de una visión renovada para la educación, las habilidades éticas de comunicación son una herramienta poderosa para combatir la discriminación y minimizar los conflictos, al evitar el lenguaje discriminatorio e incendiario mediante el manejo de sí mismo (p.53).

El documento de discusión lo enlazo con la investigación al evidenciar la importancia de desarrollar la habilidad blanda de la comunicación en edades tempranas, lo cual además de favorecer al estudiante en diversas áreas de su vida, ayudará en la mejora de la convivencia pacífica.

2.3 Marco Conceptual

Para entender el contexto de este estudio, es crucial definir claramente los conceptos fundamentales que sustentan la investigación.

Habilidades Blandas

Las habilidades blandas, también conocidas como habilidades para la vida, son definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) como “una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de comportamiento y de acercamiento a los demás, que permiten a una persona relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros”. Estas habilidades son esenciales en todos los ámbitos de la vida y deben desarrollarse desde edades tempranas para mejorar la interacción social y profesional.

Perreault (2004, citado en Tito Serrano, 2016, p. 63) describe las “soft skills” como “cualidades personales o niveles de compromiso de una persona que la distinguen de los demás, incluso si poseen habilidades similares y experiencia comparable”.

En el 2020 la UNICEF en el Plan Estratégico para 2018-2021, argumentó que las habilidades transferibles incluyen destrezas necesarias, y “permite que los niños, niñas y adolescentes se conviertan en aprendices ágiles y ciudadanos capaces de navegar con éxito entre los desafíos personales, académicos, sociales y económicos del mundo contemporáneo y futuro” (p.3).

Se destaca la importancia de estas habilidades para el éxito en los entornos académicos y sociales, porque ayudan a los adolescentes a que aprendan con rapidez, se adapten con facilidad y se conviertan en personas aptas para enfrentar los desafíos que se les presenten en los diferentes contextos de la vida.

Según Geana, W., Leane, B., y Bonnie, J., (2010, citado en Tito, Serrano, 2016, p.62) “señalan que las competencias blandas describen los atributos personales como habilidades de trabajo en equipo, habilidades de comunicación, la ética, habilidades de gestión del tiempo, y el aprecio por la diversidad”.

Para (James y James 2004, citado en Tito, Serrano, 2016, p.63) las “habilidades blandas son un conjunto de cualidades personales como: comunicación, liderazgo, servicio al cliente, resolución de problemas, trabajo en equipo, que permiten a los individuos tener éxito en el mercado laboral y promover su carrera”. De ahí la importancia de desarrollarlas en los estudiantes en edades tempranas, al potenciar la comunicación mejorará de manera significativa sus relaciones en su día a día.

Las habilidades blandas “son aquellos atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva, lo que generalmente se enfoca al trabajo, a ciertos aspectos de este, o incluso a la vida diaria” (Barrón 2018, p.11, citado en Cadillo-Leyva, 2019, p.14). Por eso es de suma importancia potenciarlas para que los estudiantes logren socializar de manera positiva.

Los autores Duckworth y Yeager, (2015), Siqueira, (2017, citado en Rodríguez Siu et al. 2021 p.3) mencionan que:

Las habilidades blandas o soft skill son definidas como aquel grupo de destrezas adquiridas por la persona, en este caso del estudiante y docente, y que facilitan la optimización de su propio desempeño, tanto en el ámbito académico-profesional, laboral, emocional, psicológico como en el ámbito personal.

En esta definición podemos reafirmar que se adquieren por la persona, así como los beneficios que trae el desarrollarlas en su entorno académico y personal.

Por otro lado, se entiende por habilidades blandas:

Aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral. También se las conocen con términos, tales como, competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas. Independientemente de su denominación, el hecho es que estas capacidades incluyen habilidades sociales e interpersonales o metacompetencias, es decir, capacidades para trabajar en ambientes diversos, y transferir los aprendizajes de un campo a otro (Vera, 2016, p.56).

Las anteriores definiciones nos muestran cómo las habilidades blandas son cualidades no innatas que tienen los seres humanos, las cuales van adquiriendo desde edades tempranas con asistencia de sus padres, maestros y pares, las cuales les ayudan a tomar buenas decisiones en su proyecto de vida, a comunicarse y crear relaciones positivas, a ser empáticos, autocríticos, además en la resolución de los problemas que se les presenten en su entorno académico, personal y social.

Proceso de Comunicación

A lo largo de la historia, la comunicación ha pasado por distintas etapas. “La comunicación es el proceso mediante el cual el emisor y el receptor establecen una conexión en un momento y espacio determinados para transmitir, intercambiar o compartir ideas, información o significados que son comprensibles para ambos” (Thompson, 2008, citado en Rodríguez, 2016, p.3).

Lesmes, Barrientos y Cordero (2020) consideran que:

La comunicación es un proceso innato que acompaña al ser humano desde el nacimiento, pues siempre está la información, ya sea por medio de gestos o palabras, y es allí que se permite explorar y entender cada contexto desde las diferentes perspectivas (p. 3).

La comunicación, a pesar de ser un proceso innato, debe desarrollarse durante todas las etapas de la vida del ser humano, para que se puedan obtener relaciones interpersonales positivas.

La comunicación es un proceso de interacción que se da entre dos o más personas; para que exista una buena comunicación, debe existir una buena escucha activa. Según Álvarez y Martínez (1997, citado en Cárdenas, 2019, p.23) afirman:

Llamamos 'comunicación' al proceso mediante el que un mensaje emitido por un individuo, llamado emisor, es comprendido por otro llamado receptor o destinatario, que es la persona o entidad a quien va dirigido el mensaje, gracias a la existencia de un código común. Este proceso abarca dos etapas: la emisión y la recepción del mensaje llamadas respectivamente la codificación y la decodificación.

El proceso de la comunicación es muy importante, ya que permite que los individuos puedan expresar sus necesidades, ideas, mensajes, entre otras cosas, sin embargo, es un proceso que comprende ciertos elementos para que se dé la comunicación de manera efectiva.

Comunicación asertiva

La comunicación asertiva se refiere a la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin invadir los derechos de los demás (Elizondo, 2000; Flores, 2003). Esta habilidad es crucial en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes comunicar sus ideas y emociones de manera efectiva, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración en el aula.

Según Lesmes Barrientos y Cordero (2020) “asertividad en la comunicación es un pilar fundamental para cualquier acto comunicativo, desarrollándose en ámbitos familiar, social, laboral, educativo y cultural” (p. 3). La comunicación asertiva implica escuchar activamente, expresar los propios puntos de vista de manera respetuosa y empatizar con los demás, lo cual es esencial para una convivencia pacífica en el entorno escolar.

Para poder tener una buena comunicación y alcanzarla de manera positiva se requiere que se conozca el concepto de la comunicación asertiva, que a continuación se transcribe:

Consiste en la capacidad de entablar un diálogo a partir de escuchar activa y atentamente al otro, al tiempo que se exponen los propios sentimientos y puntos de vista de una manera clara pero respetuosa. Esta capacidad de atención permite estar consciente de los deseos y necesidades del otro y tratar de armonizarlos con los propios, en una actitud de auténtica empatía, de tal modo que el diálogo y el trabajo conjunto se posibilite y se potencie (SEP, 2017, p.558).

Como se puede observar, para que la comunicación sea asertiva, se requiere que el individuo posea una buena escucha activa, es decir, durante el proceso de la comunicación, tanto emisor como receptor deben estar abiertos al diálogo de una manera respetuosa y entendiendo en todo momento las necesidades del contrario.

Es importante potenciar la comunicación asertiva porque “en la educación permite a los estudiantes poder aprender a manifestar sus ideas y opiniones de la mejor manera posible, ya que una adecuada comunicación implica la escucha activa, en donde el emisor y el receptor muestren empatía” (Cadillo-Leiva, 2019, p.17). Por tanto, al desarrollar la comunicación asertiva en los estudiantes, estaremos creando entornos escolares seguros donde se abone a una convivencia pacífica y armónica.

La comunicación asertiva también tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y paraverbalmente en forma adecuada, en correspondencia con la cultura, con el contexto comunicativo. Así, un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a una persona a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación asertiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad. (Mantilla 2002, citado por Castro y Calzadilla 2021, p.137).

Podemos decir que la comunicación asertiva es una habilidad integral que abarca tanto la expresión verbal como la no verbal, permitiendo a las personas expresarse de

manera adecuada y respetuosa en distintos contextos culturales y comunicativos. También es fundamental para saber cuándo y cómo pedir ayuda o consejo en situaciones de necesidad. Desarrollar la comunicación asertiva es, por lo tanto, crucial para el bienestar y la eficacia en las relaciones interpersonales.

Escucha activa

La escucha activa es una habilidad esencial que implica una atención plena y consciente hacia el interlocutor, interpretando sus mensajes desde su punto de vista (Crespo, 2007). Esta habilidad no solo facilita una comunicación más efectiva, sino que también promueve la empatía y el entendimiento mutuo, factores clave para la convivencia pacífica.

Según Ortiz (2007), “la escucha activa es un esfuerzo físico y mental para comprender completamente el mensaje del interlocutor, interpretando tanto el contenido verbal como las señales no verbales” (p. 45). Esta capacidad es fundamental en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes y docentes construir relaciones más significativas y manejar conflictos de manera más efectiva.

En 2023, Mejía, Segovia, Encalada y Figueroa señalaron que:

La escucha activa es una cualidad que se desarrolla al mejorar la capacidad de atención hacia lo que indican otras personas, esto genera empatía y entendimiento además de la mejora de la comunicación entre las personas y los equipos de trabajo dentro de las organizaciones (p.6478).

La escucha activa es una cualidad que debe ser desarrollada desde edades tempranas, la cual no sólo ayudará a comprender lo que dicen las personas, sino que abonará de manera significativa al proceso de la comunicación.

Según Gómez (2023; como se cita en Mejía et al., 2023):

La escucha activa va más allá de simplemente oír palabras. Implica prestar atención total a la persona que habla, comprendiendo sus palabras, captando sus emociones y mostrando interés genuino en lo que están diciendo. La escucha activa implica eliminar las distracciones y centrar toda nuestra atención en la persona que habla, para entender completamente su mensaje. Además, implica respuestas verbales y no verbales que demuestren que estamos prestando atención y que valoramos lo que la otra persona está compartiendo (p.6478).

La escucha activa no solo es oír, sino enfocar toda nuestra atención en quien habla, comprendiendo sus palabras y emociones. Implica evitar distracciones y responder de manera que demuestre que estamos atentos y valoramos lo que nos están diciendo.

Así mismo, Carralero & Izaguirre (2020; como se cita en Mejía et al., 2023) mencionan que “la escucha activa es una habilidad poderosa que puede transformar nuestras relaciones y nuestra comunicación en general. Al prestar atención total y genuina a los demás, podemos construir conexiones significativas, evitar malentendidos y resolver conflictos de manera efectiva” (p.6480).

Es decir, la escucha activa es clave para enriquecer nuestras interacciones y, por ende, mejorar la comunicación. Al brindar atención plena, fomentamos lazos más fuertes, minimizamos malentendidos y manejamos conflictos de manera más eficiente.

Por otra parte, para Cicap (2015, citado en Hernández y Lesmes, 2018):

La escucha activa consiste en una forma de comunicación que transmite ideas claras sin irrumpir al receptor; se realiza con libertad teniendo en cuenta lo que piensa y sienten los demás; se demuestra cuán atento está una persona durante el diálogo, es el tipo de comunicación reflejado en las acciones del emisor, es decir, se escucha atentamente, analizando, razonando y comprendiendo la información que se está transmitiendo en la conversación de una o varias personas (p. 84).

Como aporte a la investigación, se puede concluir que la escucha activa es una forma de comunicación que no solo permite la transmisión clara de ideas, sino que también refleja el respeto y consideración hacia las perspectivas y emociones del receptor. Este proceso involucra una atención plena, donde el emisor no solo escucha, sino que también analiza y comprende profundamente la información compartida, lo que resulta esencial para un diálogo efectivo y constructivo.

Convivencia pacífica

La convivencia pacífica en el contexto educativo se refiere a la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera respetuosa y tolerante, previniendo y manejando conductas de riesgo, y promoviendo el cuidado de los espacios y bienes colectivos (Fierro et al., 2013). Esta habilidad es fundamental para crear un ambiente escolar armonioso y seguro, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Fierro et al. (2013) destacan que “la convivencia pacífica se construye a partir del respeto, la tolerancia, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva” (p. 78). Desarrollar estas habilidades desde temprana edad es esencial para fomentar relaciones interpersonales saludables y un entorno educativo positivo.

Por otra parte, la convivencia pacífica implica que los conflictos que se presentan sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que las partes involucradas logren, por medio del diálogo y la negociación, encontrar salidas al conflicto en las que los intereses de todas las partes resulten de alguna manera favorecidos (MINEDUC, Competencias Ciudadanas, 2004, citado en Castro, 2013, p.7).

Para Ortega (2007, citado en Conde, 2013) "la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes" (p.37).

Es decir, se destaca la esencia de la convivencia como un proceso que no solo implica seguir reglas, sino también potenciar el desarrollo colectivo y la interacción positiva entre los miembros de la comunidad educativa.

La convivencia en las escuelas es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta un ambiente de respeto y colaboración. En este contexto, es esencial entender cómo se define la convivencia en su aspecto positivo. Calderón (2022) señala que:

"La convivencia en su sentido positivo se define como la práctica de las relaciones entre personas y su entorno, fundamentadas en actitudes y valores pacíficos como el respeto, la participación, la práctica de los derechos humanos, la democracia y la dignidad, entre otros" (Aldana, 2006, citado en Calderón, 2022, p.4).

Otros autores la definen como un conjunto de procesos de interacción social entre los sujetos que intervienen en la cotidianidad escolar; contempla las formas que adquieren las relaciones entre profesores y estudiantes, entre los estudiantes, entre ellos y las autoridades escolares, así como entre los profesores y los padres y madres de familia; y las que se generan como grupos, de ahí su carácter colectivo (Caso et al., 2012, citado en Calderón, 2022, p.4).

En este sentido, la convivencia no es solo un aspecto social, sino un elemento colectivo que impacta el desarrollo integral de los estudiantes y la eficacia del sistema educativo en su conjunto. Fomentar relaciones positivas y constructivas es esencial para crear un entorno escolar saludable y colaborativo.

Según Calderón-González y Vera-Noriega (2022): "La convivencia pacífica se refiere al establecimiento de interacciones sociales que se basan en valores como el afecto, respeto, paciencia, y relacionados con la prevención de riesgos psicosociales, cuidado del edificio escolar, resarcimiento a víctimas y reintegración en la comunidad" (p.5). Es por eso que, en el ámbito educativo, la convivencia pacífica es fundamental para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

3. Diagnóstico Pedagógico

3.1 Introducción

El diagnóstico pedagógico es una herramienta esencial para evaluar la situación actual de los alumnos de primer grado en la Escuela Telesecundaria "Julián Carrillo" en cuanto a sus habilidades blandas y la convivencia pacífica. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), "la recolección de datos debe realizarse en ambientes naturales y cotidianos para captar de manera precisa cómo interactúan los individuos en su vida diaria" (p. 397). Con base en esta premisa, el presente diagnóstico busca identificar las carencias y potencialidades en habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas.

3.2 Metodología del Diagnóstico

El diagnóstico se llevó a cabo utilizando una metodología mixta, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión completa de la situación en el aula. Según Creswell (2014), "una combinación de métodos permite una comprensión más profunda y amplia del fenómeno estudiado, al aprovechar las fortalezas de los enfoques cualitativos y cuantitativos" (p. 15). Los instrumentos aplicados incluyen

entrevistas semiestructuradas, observación participante, cuestionarios a docentes, encuestas a alumnos y el uso de un diario de campo.

3.2.1 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada se realizó al director de la escuela el 21 de marzo de 2023. Este método, descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como “una guía de preguntas abiertas que permite al entrevistado explorar temas relevantes y al investigador introducir nuevas preguntas según las respuestas obtenidas” (p. 418), proporcionó información valiosa sobre la estructura organizacional, el ambiente escolar y las interacciones comunitarias. El director destacó problemas recurrentes como la falta de comunicación asertiva y dificultades en la adaptación al currículo escolar, lo cual afecta la convivencia pacífica entre los estudiantes.

3.2.2 Observación Participante

La observación participante, definida por Taylor y Bogdan (1987) como “una técnica de investigación que implica la interacción social entre el investigador y los participantes en su entorno natural” (p. 31), permitió registrar de manera directa las dinámicas interpersonales en el aula. Se observaron comportamientos de agresión verbal, uso de lenguaje inapropiado y falta de respeto, lo que sugiere una carencia en habilidades de comunicación y manejo de conflictos.

3.2.3 Cuestionario a Docentes

Se aplicó un cuestionario a siete docentes para conocer su percepción sobre las habilidades blandas y la convivencia escolar. “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el

planteamiento del problema e hipótesis” (Brace, 2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.418). Es un instrumento que, mediante diversas preguntas, proporciona información valiosa referente a un tema, situación o problema.

Los resultados indicaron que el 43% de los docentes no conocía el término “habilidades blandas”, lo que subraya la necesidad de una formación continua en esta área. Como argumenta Fullan (2011), “la capacitación docente es crucial para el desarrollo de competencias que favorezcan un entorno educativo positivo” (p. 43).

Para comenzar con el análisis de resultados se establece que, se realizó de manera cronológica, es decir, conforme se aplicó cada instrumento, el cual arrojó resultados de gran interés para la investigación. A continuación, se presentan en gráficas los resultados más relevantes del cuestionario.

Figura 4

¿Conoce el Término de Habilidades Blandas?

RESPUESTAS	DOCENTES
NO	3
Sí	4

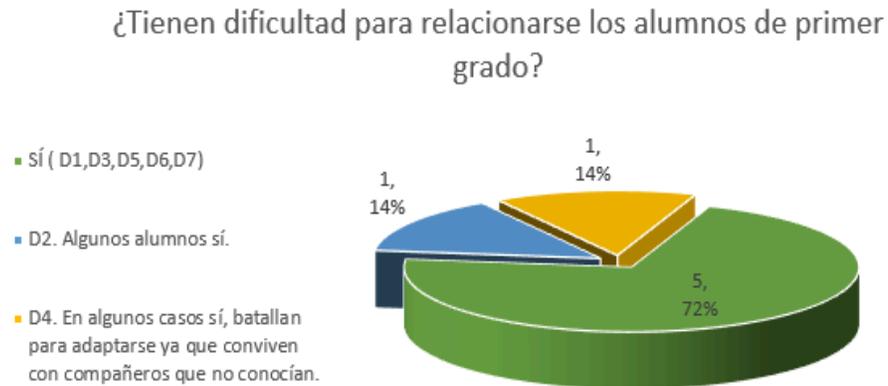


Nota. Respuestas de los 7 docentes que participaron en el cuestionario

La gráfica muestra que el 57% de los docentes sí conoce el término, mientras que el 43% no, lo que destaca la importancia de la capacitación en habilidades blandas.

Figura 5

¿Considera que los Alumnos de Primer Grado de Telesecundaria Tienen Dificultades para Relacionarse y Convivir Pacíficamente entre sí?



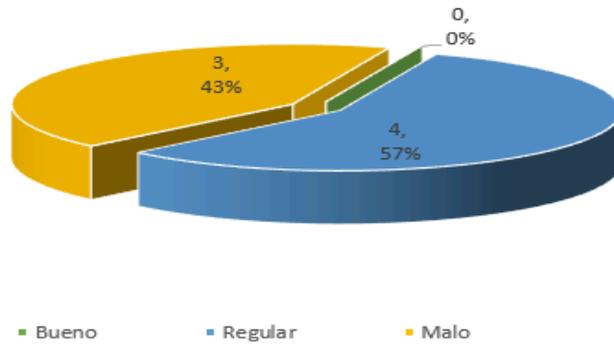
Nota. Respuestas de los docentes al cuestionario sobre si los alumnos presentan dificultad al momento de relacionarse.

La gráfica muestra que el 72 % de los docentes coinciden en que los alumnos de primer grado tienen dificultad para adaptarse por distintos factores, mientras que el 28 % no, lo que destaca la importancia de potenciar las habilidades blandas.

Figura 6

¿Cómo es el Clima de Convivencia en el Entorno Escolar de Primer Grado de Telesecundaria?

¿Cómo es el clima de convivencia en el entorno escolar de primer grado de Telesecundaria?



Nota. Resultados sobre el clima de convivencia en el entorno escolar de los grupos de primer grado de la Telesecundaria Julián Carrillo.

La gráfica muestra que el 57% de los docentes mencionan que el clima de convivencia es regular, mientras que el 43 % que equivale al resto de los docentes refieren que es malo, lo que destaca la importancia de potenciar las habilidades blandas, mejorando así la convivencia pacífica en el entorno escolar.

3.2.4 Encuesta

Para Grasso (2016), “la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas y obtener datos de manera más sistemática que otros procedimientos de observación” (p.13). Este instrumento ayuda a que el investigador identifique alguna área a trabajar en las personas encuestadas.

Se encuestó a 70 alumnos de primer grado de los grupos “A”, “B” y “C” para evaluar sus habilidades en resolución de conflictos y empatía. Los datos mostraron que solo el 11% de los estudiantes puede resolver conflictos de manera pacífica, mientras que el 74% presenta dificultades para desarrollar empatía con sus compañeros. Esto respalda los hallazgos de Goleman (1995), quien afirma que “la empatía y las habilidades sociales

son componentes clave de la inteligencia emocional, esenciales para la convivencia armoniosa” (p. 118).

A continuación, los datos se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 2

Alumnos de Primer Grado que Participaron en la Encuesta.

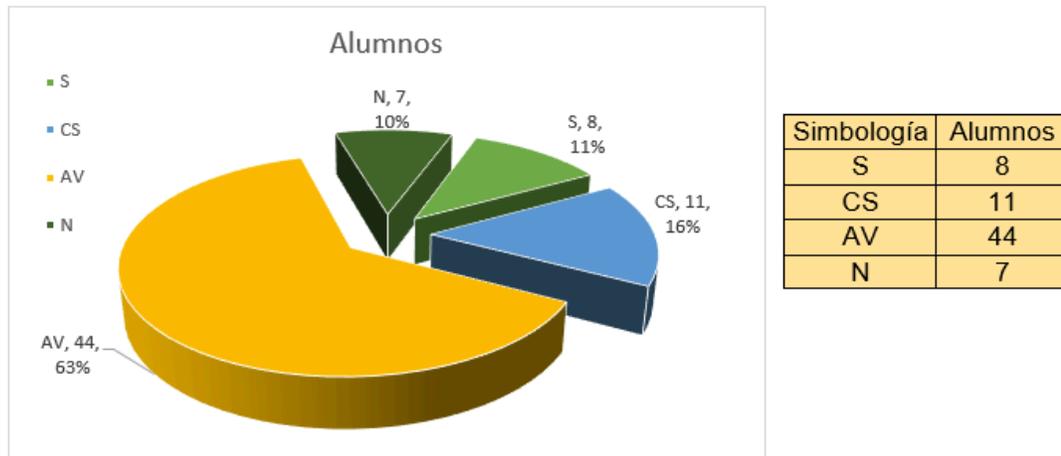
GRADO Y GRUPO	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
1 “A”	9	15	24
1 “B”	11	9	20
1 “C”	11	15	26
Totales	31	39	70

La aplicación de esta encuesta permitió observar similitudes con el cuestionario contestado por los docentes, arrojando resultados interesantes para la investigación. Dentro de las preguntas más relevantes se encuentran tres, las cuales se presentan para su análisis en gráficas y su simbología es la siguiente:

S= Siempre CS= Casi Siempre AV= Algunas veces N= Nunca

Figura 7

Habilidades para Resolver Conflictos de Manera Pacífica.



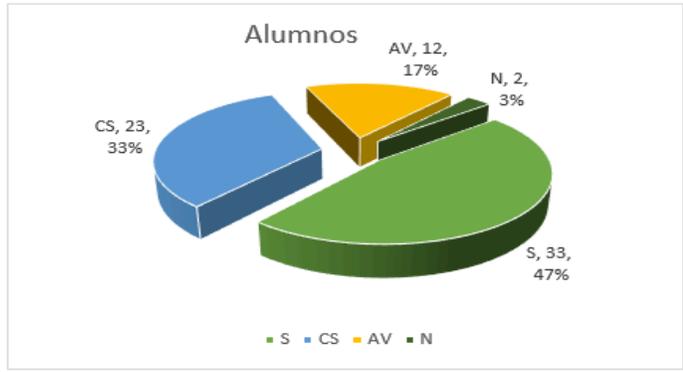
Nota. Respuestas de los 70 alumnos sobre las habilidades que tienen para resolver conflictos de manera pacífica.

La gráfica refleja que el 63% de los estudiantes considera que algunas veces tienen habilidades para resolver conflictos de manera pacífica, y solo el 11% menciona que siempre pueden resolverlos.

Este resultado mostrado en la gráfica apoya a que se puedan realizar acciones que favorezcan la resolución de conflictos de manera pacífica entre los estudiantes, para mejorar las relaciones interpersonales, favoreciendo con ello la convivencia pacífica en el aula.

Figura 8

Piensas que la Comunicación es Importante para tu Vida Cotidiana y Escolar.



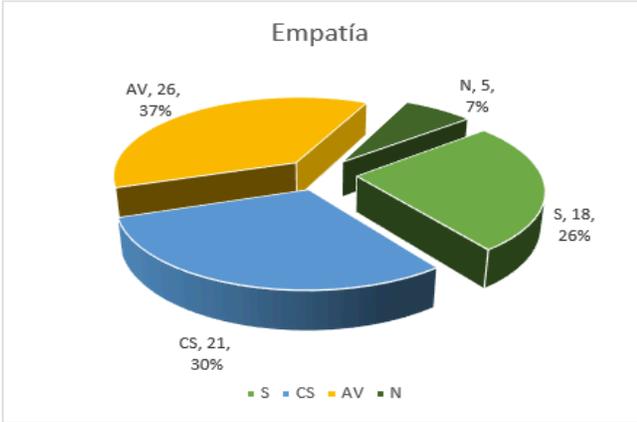
Simbología	Alumnos
S	33
CS	23
AV	12
N	2

Nota. Respuestas de los alumnos en relación a sí la comunicación es importante para la vida cotidiana y escolar.

La gráfica muestra que el 47% de los alumnos consideran que la comunicación sí es importante para su vida cotidiana y escolar, mientras que solo el 3% no, lo que destaca la importancia de desarrollar habilidades que fomenten la comunicación entre los estudiantes.

Figura 9

Intentas Ponerte en el Lugar de tus Compañeros para Entender Cómo se Sienten.



Simbología	Alumnos
S	18
CS	21
AV	26
N	5

Nota. Resultados sobre ponerte en el Lugar de tus Compañeros (empatía).

La gráfica muestra que al 74% de los alumnos les cuesta trabajo ponerse en el lugar de sus compañeros, mientras que al 26% no, lo que destaca la importancia de desarrollar la habilidad de la empatía.

3.2.5 Diario de Campo

El diario de campo fue utilizado para registrar observaciones detalladas sobre la interacción entre estudiantes y su convivencia diaria. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “el diario de campo es una herramienta valiosa para capturar datos cualitativos ricos en detalles y contextos” (p. 373). Las anotaciones reflejaron una falta de cohesión entre los estudiantes y numerosos incidentes de violencia verbal, subrayando la urgencia de implementar intervenciones educativas que promuevan habilidades de comunicación asertiva.

3.3 Resultados del Diagnóstico

Los resultados del diagnóstico indican una clara necesidad de fortalecer las habilidades blandas entre los alumnos de primer grado, especialmente en lo que respecta a la comunicación asertiva y la empatía. Como señalan Zins et al. (2004b), “el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la escuela es crucial para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y reducir el comportamiento problemático” (p. 12).

Tabla 3

Hallazgos de los Instrumentos Utilizados en el Estudio

Instrumento	Hallazgos
Entrevista semiestructurada	Comportamiento social no empático, falta de comunicación asertiva, malas relaciones interpersonales.
Cuestionario a docentes	43% desconoce habilidades blandas, dificultades para relacionarse, mala convivencia.
Encuestas a alumnos	Falta de habilidades para resolver conflictos pacíficamente, importancia de la comunicación, baja empatía.
Observación participante	Dificultades para comunicarse de manera asertiva, conductas violentas.
Diario de campo	Clima escolar negativo, conductas violentas, divisiones entre compañeros.

3.4 Conclusión

El diagnóstico pedagógico proporciona una base sólida para entender la situación actual en la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” y la necesidad de intervenir con estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades blandas de los estudiantes. La implementación de programas que fomenten la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos puede mejorar significativamente la convivencia pacífica y contribuir al desarrollo integral de los alumnos, alineándose con los objetivos de una educación integral y de calidad.

Conclusiones Finales

Los resultados obtenidos en el diagnóstico pedagógico de la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” demuestran la importancia crucial de desarrollar habilidades blandas, particularmente la comunicación asertiva, en los alumnos de primer grado. La investigación reveló que la falta de estas habilidades no solo dificulta la

convivencia pacífica entre los estudiantes, sino que también impacta negativamente en su desarrollo académico, social y emocional.

4. Principales Hallazgos

1.Déficit en Comunicación Asertiva: Un porcentaje significativo de los estudiantes presenta dificultades para comunicarse de manera efectiva y respetuosa. Las observaciones y encuestas realizadas indican que muchos alumnos no saben expresar sus necesidades y emociones adecuadamente, lo cual genera conflictos y afecta la dinámica grupal. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan la importancia de la comunicación asertiva como una herramienta clave para resolver conflictos y fomentar relaciones saludables (Goleman, 1995; Zins et al., 2004a).

2.Falta de Empatía y Resolución de Conflictos: Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes carecen de habilidades de empatía, lo cual es fundamental para entender y responder adecuadamente a las emociones de sus compañeros. Además, solo un pequeño porcentaje de los alumnos demostró tener habilidades para resolver conflictos de manera pacífica. Este déficit en habilidades socioemocionales dificulta la creación de un ambiente escolar positivo y cohesivo.

3.Necesidad de Formación Docente: El diagnóstico también destacó la falta de conocimiento entre los docentes sobre la importancia de las habilidades blandas. Un 43% de los profesores no estaba familiarizado con el término “habilidades blandas”, lo que sugiere una necesidad de formación continua en este ámbito. Como señalan Fullan (2011) y Zins et al. (2004b), los docentes deben estar equipados no solo con conocimientos pedagógicos, sino también con habilidades para enseñar y modelar competencias socioemocionales.

4.1 Recomendaciones

•Implementación de Programas de Formación en Habilidades Blandas:

Es fundamental incorporar programas educativos específicos que fomenten el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos. Estos programas deben ser integrales, involucrando tanto a los estudiantes como a los docentes, y deben ser parte del currículo escolar.

•**Capacitación Docente:** Proporcionar capacitación a los docentes sobre la importancia de las habilidades blandas y cómo pueden ser integradas en la enseñanza diaria. Esta formación debe incluir técnicas para fomentar un ambiente de aula positivo, estrategias para manejar conflictos de manera constructiva y métodos para enseñar comunicación asertiva.

•**Intervenciones Tempranas:** Dado que los estudiantes de primer grado están en una etapa crítica de desarrollo, es vital implementar intervenciones tempranas que promuevan habilidades socioemocionales. Esto no solo mejorará la convivencia en el aula, sino que también preparará a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva.

•**Evaluación y Monitoreo Continuo:** Es esencial establecer mecanismos de evaluación y monitoreo continuo para medir la efectividad de los programas de habilidades blandas implementados. Esto permitirá realizar ajustes necesarios y asegurar que los objetivos educativos se estén cumpliendo de manera efectiva.

4.2 Perspectivas para Futuras Investigaciones

Este estudio abre la puerta a futuras investigaciones sobre la integración de habilidades blandas en el currículo escolar. Sería beneficioso explorar cómo diferentes enfoques pedagógicos pueden mejorar la comunicación asertiva y otras habilidades blandas en diversos contextos culturales y socioeconómicos. Además, es necesario

investigar los métodos más efectivos para la formación continua de docentes en habilidades socioemocionales.

4.3 Conclusión Final

Para concluir este artículo, es fundamental destacar que la comunicación asertiva surge como una habilidad blanda fundamental en el contexto educativo, especialmente en la Telesecundaria "Julián Carrillo". Este estudio demuestra que la falta de comunicación asertiva en el aula de los alumnos de primer grado, no solo afecta la convivencia pacífica entre los estudiantes, sino que también impacta negativamente en su desarrollo integral.

A medida que los alumnos enfrentan un entorno cada vez más digitalizado y distante en términos de interacciones personales, la capacidad para comunicarse de manera clara, respetuosa y efectiva se convierte en una competencia esencial para su éxito académico y social.

El análisis del contexto escolar y sociocultural revela que muchos estudiantes se encuentran en situaciones familiares y sociales que dificultan el desarrollo de estas habilidades, resaltando la necesidad de una intervención educativa que priorice la enseñanza de la comunicación asertiva desde edades tempranas. Así, los docentes no solo deben ser facilitadores del aprendizaje académico, sino también guías en el desarrollo socioemocional de sus alumnos, ayudándoles a fortalecer su autoestima, resiliencia y capacidad para trabajar en equipo.

Por otra parte, una vez analizados los datos obtenidos con la implementación de los diferentes instrumentos, se evidencia la gran importancia de potenciar las habilidades blandas en los alumnos de primer grado de la escuela Telesecundaria "Julián Carrillo", con la intención de mejorar la integración y la socialización, a través de la habilidad blanda de la comunicación asertiva, beneficiando a la convivencia pacífica en el entorno escolar.

En resumen, este artículo concluye que para mejorar la convivencia pacífica y el ambiente escolar en los alumnos de primer grado de la Telesecundaria "Julián Carrillo", es

conveniente integrar estrategias pedagógicas que promuevan la comunicación asertiva, lo cual no solo beneficiará a los estudiantes en su vida académica, sino también en su desarrollo como individuos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Finalmente, este estudio abre la puerta a futuras investigaciones sobre cómo la comunicación asertiva puede integrarse de manera más efectiva en el currículo escolar y cuáles son los métodos más eficientes para enseñar estas habilidades en diferentes contextos culturales y socioeconómicos. La exploración de estas áreas podría proporcionar una base sólida para desarrollar nuevas estrategias educativas que mejoren tanto la convivencia pacífica como el éxito académico de los estudiantes.

Referencias

- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). *La persona como eje fundamental del paradigma humanista*. Acta Universitaria, 18(Especial), 33-40.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cadillo-Leiva, G., & Valentín-Centeno, L. (2019). *Las habilidades blandas en los estudiantes del 4to grado de secundaria en la IE 1278 Mixto - La Molina* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9696>
- Cadillo-Leiva, G. S., Valentin-Centeno, L. M., & Huairé-Inacio, E. J. (2021). *Estrategias para mejorar las habilidades blandas en estudiantes de educación básica*. En C. M. Arispe Alburqueque (Ed.), I Congreso de Investigación e Innovación Multidisciplinario Virtual. Lima, Perú: Universidad Norbert Wiener. <https://www.academica.org/edson.jorge.huairé.inacio/46>
- Cárdenas, M. (2019). *La escucha activa como estrategia para fortalecer la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del colegio club de leones de Cúcuta* [Proyecto de grado, Universidad Santo Tomás]. Universidad Santo Tomás Repository. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17486/2019marianacardenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Calderón-González, NG, & Vera-Noriega, J. Á. (2022). *La valoración de los estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México*. *Revista Electrónica Educare*, 26 (3), 186-201. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Calderón-González, N. (2022). *El sociograma y la convivencia en escuelas secundarias de México*. *Educación y Humanismo*, 24(43), 1-12. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5296>
- Castro, Ivette (2013) *Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Pasto*. Otra tesis, Universidad de Nariño.
- Castro Miranda, G., & Calzadilla Vega, G. (2021). *La comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación*. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131–151. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1177>
- Conde Vélez, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf
- Crespo, J. (2007). *La escucha activa en el aula: Estrategias para su desarrollo*. [Tesis de grado, Universidad de Nariño].
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Elizondo, J. (2000). *Comunicación asertiva en el aula: Una herramienta para la convivencia*. [Tesis de grado, Universidad de Nariño].
- Fierro, J., Salazar, A., & Sarmiento, B. (2013). *La convivencia pacífica y su impacto en el rendimiento académico*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 25(1), 75-90.
- Flores, M. (2003). *Comunicación asertiva: Un enfoque práctico para el aula*. [Tesis de grado, Universidad de Nariño].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf
- Fullan, M. (2011). *Los seis secretos del cambio: Lo que los mejores líderes hacen para ayudar a sus organizaciones a sobrevivir y prosperar*. Jossey-Bass.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Grasso, L. (2016). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor.
- Hernández Calderón, KA y Lesmes Silva, AK (2018). *La escucha activa como elemento necesario para el diálogo*. Revista Convicciones, 5(9), 83-87.
<https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/view/272>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- James (2004). *Desarrollo de soft skills: una alternativa a la escasez de talento*. Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Lesmes-Silva, A. K., Barrientos-Monsalve, E. J., & Cordero-Díaz, M. C. (2020). *Comunicación asertiva: ¿Estrategia de competitividad empresarial? Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147-153. <https://doi.org/10.15649/2346030X.757>
- Mantilla Gálvez, Diana Karina. (2018). *El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla*. *Tla-melaua*, 12(44), 164-180. Recuperado en 12 de septiembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100164&lng=es&tlng=es.
- Mejía Guachichullca, C. E., Segovia Bermeo, A. del P., Encalada Chuncho, S. D., & Figueroa Solano, S. del R. (2023a). *Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Volumen 7, Número 6, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9178
- Mejía, J., Segovia, A., Encalada, M., & Figueroa, R. (2023b). *La escucha activa y su impacto en la comunicación escolar*. *Revista de Psicología Educativa*, 12(4), 6478-6490. <https://doi.org/10.1234/rpe.v12i4.6478>
- MINEDUC. (2004). *Competencias ciudadanas: Un enfoque para la educación*. Ministerio de Educación.
- Navarrete-Cazales, Zaira, & López-Hernández, Paola Andrea. (2022). *La telesecundaria en México*. *Perfiles educativos*, 44(178), 63-78. Epub 08 de mayo de 2023. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>

- Ramírez Morales, A., Salinas Peralta, A. M., Sarmiento López, B. A., & Ayala Salazar, E. (2009). *La indiferencia y el descuido de la escucha en el aula* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/379/3/THUM_RealRusbert_09.pdf
- Rodríguez, J.L, Rodríguez, R.E. & Fuerte, L. (2021). *Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación*. Propósitos y Representaciones, 9(1), e1038. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. México*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tito Maya, M., & Serrano Orellana, B. J. (2016). *Las competencias blandas describen los atributos personales como habilidades de trabajo en equipo, habilidades de INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
- Vera, F. (2016). *Infusión de habilidades blandas en el currículo de educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado*. *Revista Akademeia*, 7(1), 53-73. <http://190.98.240.13/index.php/rakad/article/view/137>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004a). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Zins, J.E, Weissberg, RP, Wang, MC y Walberg, HJ (Eds.). (2004b). *Construir el éxito académico a partir del aprendizaje social y emocional: ¿qué dice la investigación?* Teachers College Press.

CAPÍTULO II

“La colaboración docente para la gestión de ambiente de aprendizaje: el caso de un aula de CAPEP”

Por Rosa Verónica Briano Ruiz

Introducción

Todos los niños y adolescentes habrán de recibir la educación de la mejor forma posible: dándoles las herramientas que se necesitan para salir adelante en una sociedad que demanda autonomía, haciendo partícipe a la familia, pues es ahí donde los niños y adolescentes se desenvuelven. El docente funge como un mediador, dando los andamiajes que cada educando necesita, convirtiendo su aula en un espacio que permita seguir construyendo aprendizajes significativos.

Las aulas del Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) son espacios de integración a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del modelo educativo 2017 se menciona que debemos identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), por lo que fungimos como apoyo a jardines de niños oficiales, atendiendo a los alumnos que presenten una leve alteración o signos de inmadurez en su desarrollo, presentando dos modalidades de trabajo, ya sea que los docentes atiendan a los educandos dentro de las instalaciones de los preescolares o cuando los alumnos asisten a las instalaciones del CAPEP para ser atendidos de manera individual.

En el CAPEP de Ciudad Fernández se atiende a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad, sin discapacidad y trastornos, para así brindar una atención integral y especializada. La particularidad de este centro está en que la atención no se brinda de manera individual según la NEE, tal como se estipula, sino que, independientemente de las características que presenten los alumnos, se otorga una atención

de manera grupal, por lo que los profesores de apoyo de las distintas especialidades deben trabajar en un aula de manera conjunta con todos los niños, generando la necesidad de colaborar para gestionar un ambiente de aprendizaje que sea lo más favorecedor posible.

Por lo tanto, dentro del grupo I y II colaboramos tres docentes con áreas específicas de formación, con la finalidad de atender de la mejor forma posible a los alumnos remitidos al centro en el área que soliciten apoyo: un licenciado en psicología, una profesora de educación especial con especialidad en aprendizaje y una profesora de educación especial con especialidad en audición y lenguaje. El apoyo solicitado puede ser en el área de conducta, que de acuerdo con el propósito del centro debe ser atendido de manera individual por psicología; aprendizaje, que debe ser atendido por la docente del área de aprendizaje; y lenguaje, que debe ser atendido por la docente del área de audición y lenguaje. Pero en el particular caso del CAPEP de Ciudad Fernández, los tres docentes estamos en un aula en una jornada de 9:00 a.m. a 12:00 p.m., compartiendo espacios y alumnos, lo que complica la forma en que se gestionan los aprendizajes especializados para los que su trabajo está destinado, según el propósito del centro.

Es por lo anterior que en la presente investigación buscó analizar de forma detallada cómo es que se realiza el trabajo en un aula con tres docentes que intervienen durante una jornada con alumnos que acuden al centro por apoyos distintos, y cómo es que se logra gestionar un ambiente de aprendizaje en estas circunstancias, desde una perspectiva teórica que considera tanto la gestión como la cultura escolar, dadas las particularidades del caso.

En tal sentido, es importante documentar las situaciones que surgen dentro del aula, así como las estrategias que se emplean, el rol de cada docente y los alumnos como parte esencial de dicho trabajo. Es relevante observar y evidenciar los beneficios que se han dado en los alumnos mediante esta modalidad de trabajo y la importancia e impacto en sus centros educativos, lo que me permitirá documentar cómo es que tres docentes compartimos alumnos, espacios y la complejidad de esto al momento de gestionar ambientes de aprendizaje.

Planteamiento del problema

Para estudiar y comprender los centros escolares hay que tener en cuenta las actividades que emergen de ellos, la forma en que sus actores se involucran, cómo participan para lograr un objetivo, el contexto, las relaciones que emergen de la combinación de cada actor, así como los procesos que se dan para brindar los métodos que creen convenientes para sus aulas. Por ello es relevante hablar de una perspectiva teórica, tratando de ver otros puntos de vista de lo que puede pasar en nuestra realidad.

Un centro escolar es una parte integrada en otros entornos y conjuntos organizativos más amplios (enfoques macro-organizativos, aspectos contextuales), al tiempo que integra dentro de sí otros entornos y elementos (enfoques micro-organizativos, aspectos individuales y colectivos), presentando en general una amplia e intensa interaccionalidad (González, 2003, p. 4).

Por lo tanto, las escuelas son entes vivos que se caracterizan por ser diferentes unas de otras. Cada una de ellas establece sus formas de enseñanza, rituales que se realizan dentro; es por esto que cuando llegamos a una escuela ya están constituidas las formas en que se organiza, qué se festeja y cómo se hace; en consecuencia, resulta sencillo adecuarse a las formas ya constituidas que representan ya una cultura dentro de las instituciones.

Las normas que se van desarrollando en un centro determinan, de modo implícito, la manera en que los miembros de la organización responderán ante las relaciones con el exterior, las interacciones sociales y profesionales, los conflictos, la autoridad, las mejoras interna o externamente impuestas o propuestas, etc. Las normas que prevalecen en una organización vienen a ser como una especie de ‘mapa’ sobre “el modo en que son las cosas aquí” (González, 2003, p.173).

Cuando los docentes establecemos formas de actuar, festividades, enseñanza, evaluación, reuniones o todas aquellas acciones que se llevan dentro de nuestra institución, se vuelven parte de la identidad como centro. Es por ello que, aunque se tengan los mismos niveles educativos, programas o estemos regidos por la misma secretaria, nuestras prácticas se vuelven parte de la cultura escolar de un centro. Por esta razón podemos decir que “no hay

dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque pueden establecerse similitudes entre ellas” (Viñao, 2001, p.33 citado por González, 2003, p.170). De igual forma, es relevante tener claro que dentro de los centros escolares trabajamos diversos actores que tenemos creencias diferentes, provenimos de contextos y culturas diversas, por lo que esto influirá dentro de los centros escolares.

Entonces la cultura que se va gestando en las instituciones genera una determinada organización escolar, que es relevante, ya que con esta se busca llegar a un objetivo, y se generan determinadas relaciones que determinan la actuación de los participantes; otro aspecto es la comunicación de los actores, porque el canal en que los docentes comuniquemos la información conllevará a la buena, mala o regular ejecución de las tareas o acuerdos tomados dentro de los colegiados y en general dentro de la institución.

La cultura escolar también tiene un impacto en la dinámica del trabajo, puesto que cada centro es diverso y esto lo vuelve diferente uno de otro; lo que lleva a su vez a la participación de todos los docentes, siendo crucial para conseguir los objetivos y además importante para sentirnos parte de nuestro centro; asimismo hay una repercusión sobre las prácticas que los docentes realizamos dentro de nuestras aulas, pues estas le dan identidad a la institución; de igual forma las relaciones que tenemos con la comunidad, cómo es que nos perciben y cómo damos atención a las necesidades de la comunidad.

Por todo lo anterior, es importante comprender la organización como un todo y así considerar todos los factores que influyen dentro de ella y que constituyen la cultura escolar, ya que eso repercute en las prácticas de gestión para los procesos de aprendizaje, que son justamente el objeto de estudio del presente trabajo.

Entender la cultura escolar me sirve para interpretar su organización, para poder comprender por qué ocurren diversas acciones dentro del centro y ya forman parte de la identidad de este. Por ello es necesario apreciar la realidad de las escuelas, la cual se convierte en una cultura que se transmite de docente a docente, y cambiar esta realidad se vuelve algo complejo.

Considerar la cultura propia de mi centro de trabajo es importante para reflexionar lo que sucede dentro de este espacio e identificar cómo las condiciones propias de la cultura y gestión institucional derivan en una determinada forma de trabajo dentro del aula que orilla a los docentes a trabajar en conjunto, llevándolos a gestionar ambientes de aprendizaje de una manera peculiar, que lo hace digno de ser estudiado.

En el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) se atienden alumnos de nivel preescolar “que presentan signos de inmadurez y/o alteraciones leves en el desarrollo, con la finalidad de atender la problemática que manifiesta y lograr su integración al medio familiar, social y escolar” (SEP, 1992, p.9).

Dentro de San Luis Potosí se cuenta con este servicio en Cd. Valles, Matehuala, Cd. Fernández y la capital potosina, cubriendo diversos jardines de niños oficiales. Las modalidades de trabajo que se brindan son dentro de las instalaciones del CAPEP y dentro de los jardines de niños oficiales; cuando los niños asisten a las instalaciones del centro son atendidos por los especialistas dentro del CAPEP, y la otra modalidad consiste en que los especialistas acuden a los jardines oficiales, brindando el apoyo como unidad móvil, aunque el jardín de niños cuente con una docente de aprendizaje de forma permanente, mientras que los especialistas de lenguaje, psicólogo y trabajo social asisten en fechas establecidas.

La diferencia de las modalidades es notable porque cuando los alumnos asisten al CAPEP en sus diversas ubicaciones son atendidos por los especialistas con los que se cuente; ya sea de lenguaje, aprendizaje, psicólogo, trabajo social o psicomotricidad, de acuerdo a su mayor necesidad y por lo que fueron canalizados por su jardín de niños. Los especialistas establecen tiempos y días de atención, además que se determinan los periodos de atención, pues se procura que los alumnos no presenten tantas inasistencias en los jardines a los que pertenecen.

Cuando los docentes están de forma permanente o itinerante (asisten días específicos a los jardines) la atención se brinda de forma distinta, procurando que una maestra de aprendizaje esté de forma continua dando el apoyo a los alumnos mientras que el equipo

que solo asiste un día a la semana son los especialistas del área de lenguaje, psicología, trabajo social y directivo.

El CAPEP al que pertenezco está ubicado en Calle Emiliano Zapata No. 12, Barrio 2°, El Refugio, Cd. Fernández, S.L.P., cuenta con un grupo de profesionales integrados por psicólogos, licenciados en educación especial en las áreas de audición y lenguaje y problemas de aprendizaje, con la finalidad de conocer el tipo de alteraciones que presenta el niño, acorde con los propósitos para los que fueron creados estos centros, que es brindar la atención específica para los alumnos y las orientaciones necesarias a los padres de familia y educadoras; el horario en que la institución atiende es de lunes a viernes de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

Lo que hace particular el caso de CAPEP Ciudad Fernández es que su atención es diferente a las dos modalidades descritas anteriormente, ya que los alumnos solo asisten una vez a la semana y permanecen la jornada completa, mientras que cada especialista trabaja con todos ellos en grupo durante 45 minutos, independientemente de sus necesidades particulares. Además, se atienden alumnos de los tres grados del preescolar en la misma aula, por lo que la edad de atención es de 3 años hasta los 6 años de edad.

Como se mencionó anteriormente, la idea original de un CAPEP es que el niño acuda con el especialista del que requiere apoyo, por ejemplo, si el niño presenta dificultades con el lenguaje, debería ser atendido en una sesión de 45 minutos por el profesor de educación especial que es especialista en lenguaje; no obstante, este CAPEP funciona de manera distinta, ya que en lugar de atender a los niños en su área específica de necesidad, se atiende a todos alumnos de los tres grados del preescolar en la misma aula, durante toda la jornada, con edades y necesidades muy diversas; dentro del aula estamos una docente encargada del área de aprendizaje, una docente encargada del área de lenguaje y un psicólogo encargado de dicha área, y nos turnamos cada docente 45 minutos para trabajar el área de especialidad con todos los niños que acuden a esa jornada, independientemente si presentan problemas en dicha área o no. Esta forma de atención está arraigada y normalizada en la cultura del centro, por lo que no hay posibilidad de intervenir conforme a las modalidades de atención que originalmente plantean para CAPEP.

Lo descrito anteriormente dificulta la forma en que se gestiona el ambiente de aprendizaje dentro del aula de CAPEP, pues mientras un docente desarrolla su clase, los otros permanecen ahí hasta que toca su turno sin que sus funciones estén claramente definidas, además que, si los niños no muestran una problemática en el área que imparte el maestro, no le otorgan sentido a las actividades; por ejemplo, si un niño va por problemas de aprendizaje, forzosamente deberá tomar la clase de lenguaje, aunque él no tenga problemas en esa área, lo que puede llegar a ocasionar distracción, llamadas de atención de los maestros que en ese momento permanecen como apoyo, entre otras cosas.

A causa de lo anterior, las dos docentes y el psicólogo se ven en la necesidad de trabajar de forma conjunta dentro del aula para gestionar adecuadamente el ambiente de aprendizaje, de tal manera que sea lo mayormente provechoso para todos, pues las condiciones institucionales no permiten trabajar de una forma distinta.

La planeación es un aspecto que se debe colegiar, ya que debemos conocer las actividades que trabajarán las 2 áreas restantes, por lo que en momentos determinados cada docente mencionará los ejercicios que trabajará durante la semana para posibilitar favorecer el compartir materiales. Asimismo, cada 3 meses se cambia el rol del horario de las clases, por lo que de forma conjunta se comenta en qué horario de la jornada se atenderá cada área. Lo mismo pasa al inicio del ciclo escolar, los 3 docentes colegian qué comisión tendrá cada quien dentro del aula.

Si bien esta forma de trabajo resulta sumamente compleja para la finalidad que el CAPEP persigue, se mantiene debido a que forma parte de la cultura particular de esta institución, sin que haya apertura a modificar la organización. Por ello, es importante comprender, cómo toda esta cultura escolar y formas de gestión a nivel institucional han impactado en la dimensión didáctica que viven tanto profesores como alumnos en el aula, así como en las prácticas docentes, de tal manera que la forma en que se gestiona el aprendizaje dentro del aula con tres docentes especialistas impartiendo clases a alumnos con características sumamente diversas, resulta interesante de ser estudiada.

Pregunta de investigación

Por lo planteado anteriormente, la presente investigación busca contestar la siguiente pregunta:

¿Cómo se desarrolla un proceso de gestión que genere ambiente de aprendizaje en el aula 1 de CAPEP de Cd. Fernández?

Justificación

En el momento histórico en el que nos encontramos, es de relevancia hablar de cómo los docentes innovamos nuestras prácticas dentro del aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos. La educación de calidad es un referente en nuestro país, muchas de las veces está ligado a las competencias del perfil de egreso de la educación básica, que nos sirven como referente sobre lo que deben lograr los alumnos al finalizar dicha educación. De igual forma, la calidad en la actualidad engloba a los docentes, ya que así como la evaluación anteriormente se basaba en los alumnos, en este momento los materiales, los planes y los docentes son parte fundamental para hablar de una escuela de calidad.

Lo anterior implica que los docentes debemos tener un amplio conocimiento de los planes y programas de la educación, así sabremos qué ciudadanos debemos formar, y así saber lo que llevo a presentar un Modelo Educativo con un enfoque humanista, marcando un curriculum que se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave.

Es por ello que gestionar los ambientes adecuados para el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos será un aspecto para lograr que todos los actores se involucren dentro del aula, y considero importante hacer uso de todos los recursos para que los alumnos sean capaces de movilizar sus saberes, puedan vivir en sociedad, manejar situaciones, aprendan a aprender, logren una convivencia adecuada y a manejar situaciones; pues la educación básica deberá facultar a los alumnos para ser seres que actúen de forma democrática y con responsabilidad, trabajar de forma colaborativo con sus compañeros, respeto a la Patria y ejerciendo sus derechos con responsabilidad.

La gestión de ambientes de aprendizaje dentro del aula es un factor que debe estar implicado en el día a día durante las jornadas escolares, ya que el estar involucrados todos los actores y hacer uso de los recursos para lograr el objetivo principal, se generan las herramientas necesarias para que los alumnos accedan a los aprendizajes esperados mediante actividades adecuadas y coherentes con lo que buscamos lograr y lo que hacemos que los alumnos realicen como ejercicios de aprendizaje.

Entonces, analizar la gestión de ambientes de aprendizaje en un aula es fundamental, y esta situación cobra aún más relevancia en el caso particular del CAPEP de Cd. Fernández. Por ello analizar el impacto del trabajo colaborativo entre tres docentes, para gestionar ambientes de aprendizaje en una sola aula, resulta necesario, ya que el trabajo que realizan los docentes que imparten clases en una misma aula, compartiendo espacios, alumnos y tiempo se vuelve un objeto de estudio relevante y peculiar para comprender cómo logra organizarse la colaboración para la gestión de ambientes adecuados de aprendizaje; sin duda, el conocimiento que se genere de esta investigación puede ser relevante para quien busque fomentar la colaboración docente y la gestión de ambientes de aprendizaje inclusive en otros contextos educativos.

El CAPEP es una estancia operativa la cual busca brindar atención psicopedagógica a niños (as) con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, dentro de ambientes menos restrictivos para el logro de competencias sociales e intelectuales que posibiliten su desarrollo armónico y su inclusión plena basada en principio de equidad. De igual forma es relevante documentar lo que sucede dentro del centro, ya que somos los únicos que trabajamos de esta forma dentro de todos los servicios que brinda CAPEP en San Luis Potosí, es por ello que describir el rol de cada docente para gestionar ambientes de aprendizaje es importante, donde 3 docentes comparten espacios, recursos y alumnos.

El tema de la viabilidad de la investigación también es importante; en este caso, el acceso al campo y a los participantes fue posible, ya que siempre conté con los recursos tecnológicos, apoyo del personal y padres de familia. Además, en el momento de la investigación me encontraba laborando en tal centro de trabajo como profesora de educación especial en el área de lenguaje y audición, lo que me permitió estar directamente inmersa en el problema de investigación que se ha planteado.

Por esta razón, considero que es importante reflexionar sobre los resultados obtenidos respecto a la cultura organizacional del centro de trabajo, y en la necesidad de colaboración que genera en los docentes la gestión conjunta de un mismo ambiente de aprendizaje, tomando en cuenta su población, organización y acciones para lograr aprendizajes en los alumnos, considerando el significado que cada docente le da a esta modalidad de trabajo en el centro escolar. Recordando que la forma de trabajo es diferente de otros centros, ya que el CAPEP de Ciudad Fernández busca brindar atención de todas las áreas a los alumnos que asisten y así aprovechen toda la jornada escolar.

Descripción del contexto

El CAPEP al que pertenezco está ubicado en Calle Emiliano Zapata No. 12, Barrio 2°, El Refugio, Cd. Fernández, S.L.P. cuenta con un grupo de profesionales integrados por licenciados en psicología, educación especial en las áreas de audición y lenguaje y problemas de aprendizaje, además de educación preescolar con especialidad en problemas de aprendizaje. Con la finalidad de conocer el tipo de alteraciones que presentan los niños que se canalizan, y brindar la mejor atención siendo un espacio que brinden actividades diversas que ayuden a potenciar los aprendizajes de los alumnos y, a su vez, brindando acompañamiento a las educadoras de los jardines a los que son remitidos los alumnos.

Con motivo de brindar la atención específica para los alumnos y las orientaciones necesarias a los padres de familia y al jardín de niños. El horario que brinda la institución es de lunes a viernes de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.; los alumnos solo van una vez a la semana y permanecen la jornada completa y cada especialista trabaja con ellos 45 minutos. Se atienden alumnos de los tres grados del preescolar en la misma aula, por lo que la edad de atención es de 3 años hasta los 6 años de edad. Dentro del horario de atención que se brinda, no se acomoda a los alumnos por grado, sino dependiendo de la canalización que presentan, y de igual forma, se toma en cuenta si el alumno presenta dentro de sus papeles algún diagnóstico de un especialista, tratando de brindar así la mejor atención a los educandos y buscando que cada actividad que se genera en las aulas sirva para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Cuando hablamos de gestión dentro de las instituciones, llegar a una meta es el fin, es por ello que dentro del CAPEP, la forma de trabajo busca garantizar un acceso a la educación pública a los alumnos, darles el apoyo necesario, crear ambientes menos restrictivos, ser un espacio que, mediante una jornada, trabaje con tres docentes diferentes buscando diversos aprendizajes que apoyen a su integración dentro de los jardines.

La organización de CAPEP de Ciudad Fernández es diferente a cualquier centro, porque dentro de una misma aula se encuentran 3 docentes que trabajan con los mismos alumnos durante la misma jornada, lo que conlleva a compartir espacios, padres de familia y hasta aprendizajes esperados para que sea compatible lo que los alumnos trabajarán, por esta razón las actividades planteadas por cada docente se deben vincular o relacionar, puesto que al buscar que las actividades sean innovadoras también se busca que se puedan compartir materiales, por ejemplo si un docente utiliza una lotería para trabajar lenguaje que esa misma lotería se pueda usar en psicología para trabajar emociones y en aprendizaje para conteo.

Fue en el ciclo escolar 2017-2018 que llegué a laborar a este centro, y en ese momento la planeación se realizaba por área, es decir, que los docentes que estábamos a cargo del área de lenguaje nos juntábamos para realizar la planeación que cada uno aplicaría dentro de su propia aula con los otros dos profesores, realizando pequeñas modificaciones que fueran pertinentes, acorde con la población, además buscábamos que el material fuese utilizado por los tres docentes que en ese momento dábamos la clase de Lenguaje y comunicación, por lo que los horarios de los tres estaban repartidos y no podíamos dar clases al mismo tiempo, por ejemplo el Grupo A iniciaba con Lenguaje de 9:00 a 9:45 a.m., el Grupo B iniciaba su clase de Lenguaje de 9:45 a 10:30 a.m., y en el Grupo C la misma clase se daba de 11:00 a 11:45 a.m., dando la oportunidad que al terminar cada intervención los materiales se iban pasando, aprovechándose al máximo, y así con las demás áreas que son psicología y aprendizaje.

Sin embargo, en el ciclo escolar 2018-2019, específicamente durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE), se tomó la decisión de que las planeaciones se realizaran por grupo y no por área de especialidad, ya que los docentes conocían más las necesidades de los alumnos, pero continuaría la estrategia de elegir un tema para que todos los docentes

de la misma especialidad trabajaran con él, y de igual forma compartir materiales. Derivado de las necesidades del centro, se modificaría la conformación de los grupos, los cuales son un psicólogo, un docente de aprendizaje y uno de lenguaje, con la finalidad de brindar la mejor atención a las necesidades de los alumnos. Esta situación volvió sumamente compleja la gestión de ambientes de aprendizaje dentro del aula, por lo que vale la pena estudiarla.

El contexto escolar del CAPEP de Cd. Fernández cuenta con las siguientes características:

La infraestructura del centro escolar y los recursos disponibles

El centro cuenta con dos aulas, una dirección, un baño de niñas y uno de niños, un patio pequeño con columpios, gusanitos y una mesa hecha de troncos de árboles para desayunar. Cada aula cuenta con 4 mesas y 10 sillas pequeñas para la atención de los alumnos, un pizarrón, un ventilador, un cañón, solo un aula cuenta con 3 escritorios, la otra aula tiene 3 mesas grandes para los maestros y sillas para cada especialista, un reloj por aula, una impresora, botiquín de primeros auxilios, diversos materiales concretos como: boliches, pelotitas, cubos, material de ensamble, etc. La escuela está cercada por una malla en condiciones poco adecuadas, un portón en mal estado y sillas pagables para los papás que se quedan a esperar a los alumnos durante la jornada.

Los padres de familia apoyan a la institución con la limpieza, ya que no se cuenta con el personal para realizarlo, por lo que los días que asisten al servicio realizan su aseo. De igual forma, al no recibir apoyo económico de ningún tipo, se solicita una cuota de recuperación para comprar el material necesario durante el ciclo escolar, dicha cuota se determina bajo acuerdo en la junta inicial.

Los especialistas son:

Área de lenguaje y comunicación: se encarga del desarrollo de actividades para atender a los alumnos que presentan trastornos en la articulación de algunos fonemas, escaso vocabulario y retraso en el desarrollo del lenguaje.

Área de aprendizaje: Propicia actividades para los alumnos que presentan bajo nivel de comprensión, atención y memoria.

Área de psicología: Se enfoca hacia la superación de los problemas emocionales y/o relacionados con la conducta (inhibición, agresividad) o problemas de dinámica familiar.

Las interacciones con los diferentes integrantes de la comunidad se dan mediante los docentes de CAPEP asistiendo un viernes al mes a los jardines, ya que aproximadamente por grupo se atienden 25 alumnos que pertenecen a entre 8 y 13 jardines ubicados en

diferentes zonas pertenecientes al municipio de Rio Verde y Ciudad Fernández. De igual forma cada docente asiste a un CTE de los preescolares que se atienden, también se realiza la invitación a las educadoras que gusten asistir a ver las clases que se dan dentro del centro, para que observen como es la actitud del niño y cómo se comporta en los diferentes contextos, con sus compañeros y con los 3 docentes del CAPEP. En caso de ser necesario por cuestiones de conducta, inasistencias o todo aquello que las educadoras creen que es importante comunicarlo pueden llamar por teléfono a los docentes para poder responder dudas o dar apoyo de forma inmediata, procurando que la comunicación sea constante con las maestras de aula, directores y supervisoras.

Los padres de familia son los encargados de llevar a los alumnos por lo que cada día que asisten al centro se da una comunicación directa docente-padre de familia o tutor, cada uno de ellos expresa dudas si las tiene, pregunta de los avances o retrocesos, comportamiento dentro del salón o en ocasiones dan recados por parte de las educadoras. De igual forma, algunos padres de familia se quedan dentro del centro durante la jornada porque provienen de comunidades lejanas, y debido al costo del transporte, deciden quedarse, por lo cual tienen un espacio destinado para no interrumpir o distraer a sus hijos.

La organización de grupos

La atención que brinda esta institución es a una población de 25 alumnos por grupo, dando una atención de 75 alumnos en total en el centro, por lo que la organización de los 3 grupos es de máximo 7 alumnos por día. Tomando en cuenta las características de los alumnos, se asigna el día que se presentarán en el centro.

Dentro del aula trabajan en conjunto el especialista de lenguaje, psicología y aprendizaje, los cuales colaboran para la realización de las actividades. Lo anterior supone un reto en la práctica docente, el hecho de tener que rendir cuentas del avance o retroceso de los alumnos. Cada docente cuenta con un tiempo de 45 minutos para dar su intervención, mientras los otros dos docentes brindamos apoyo en la realización de las actividades. De igual forma, cada uno es encargado de la guardia por un mes, se asigna un lugar para cuidar en la hora de recreo, las comisiones están asignadas de acuerdo a la disposición de los docentes, lo que provoca que la carga administrativa sea diversa.

La población atendida por parte de la institución es de 75 alumnos de diversos jardines de niños oficiales y la tabla de las necesidades es la siguiente:

Tabla 1

Tabla de clasificación de Necesidades Educativas Especiales de Educación Especial

Necesidades Educativas Especiales	Con discapacidad	Intelectual DI	Presentan limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual que involucran el razonamiento, comprensión de ideas complejas, planificación, pensamiento abstracto, resolución de problemas y en la conducta adaptativa.
		Motriz DMO	Afección en actividades de movimiento, coordinación corporal, dificultades en el control y mantenimiento del movimiento y postura causada por un daño físico o neurológico.
		Auditiva Hipoacusia HP	Pérdida moderada en la percepción de los sonidos externos.
		Visual Baja visión BV	Visión parcial, lo que provoca dificultades a pesar del uso de lentes.
	Sin discapacidad	Problemas de conducta PCD	Presentan conductas diferentes a lo esperado (socialmente esperadas)
		Problemas de lenguaje PL	Dificultad en el uso del lenguaje, ya sea para comprender el lenguaje (receptivo) o para producir un mensaje (expresivo)
		Problemas de aprendizaje PA	Alteración en la realización de tareas, procesos cognitivos y desarrollo de destrezas
	Trastornos	Trastorno del Espectro Autista TEA	Trastorno generalizado del desarrollo que presenta alteraciones en las habilidades para las relaciones sociales, en la comunicación y en los patrones de conducta.

Fuente: Educación Especial, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Dicha tabla es un apoyo para asignarles una clave a los alumnos dentro de la lista y así brindar una estadística al departamento, con la finalidad de que conozcan las necesidades de la población atendida. Cabe mencionar que dicha clave asignada se deriva de la

canalización emitida por la educadora o, si tienen un diagnóstico previo, se le asigna la clave que trae.

Antecedentes

Enseguida se analizan diversos trabajos que muestran un panorama acerca de lo que ya se ha investigado sobre el tema; el análisis de estos antecedentes se realiza en tres ámbitos: en el primero se analizan investigaciones sobre la gestión, organización, cultura y forma de trabajo en los centros de educación especial en los que se aborda la forma de trabajo de dichos centros educativos; el segundo es la gestión de ambientes de aprendizaje en la que se menciona la importancia de los procesos que permiten generar decisiones con el fin de crear ambientes que permitan a los alumnos adquirir aprendizajes; y por último la colaboración entre profesores en la que se pretende reflexionar sobre la relevancia de trabajar en conjunto para llegar a un fin que en este caso es el aprendizaje de los alumnos, y así tener un panorama más claro sobre las aportaciones de la presente investigación.

La gestión, organización, cultura y forma de trabajo en los centros de educación especial

Dentro de este primer apartado de antecedentes se abordaron investigaciones relacionadas con la gestión referida a acciones que le permitan a la institución realizar una planeación para el logro de un fin; la organización que los actores involucrados dentro del centro llevan a cabo para cumplir su meta; la cultura del centro y cómo todo esto influye de forma positiva o negativa en la forma de trabajo de los centros de educación especial. Es importante mencionar que, dentro de la búsqueda de antecedentes de centros de educación especial con la misma forma de trabajo que CAPEP, no se encontró un trabajo similar.

Romero y García (2013), dentro de su trabajo hablan, sobre la forma de organización dentro de los centros de trabajo de educación especial, como es que se trabajaba desde la integración educativa y la forma en que cambió buscando una educación inclusiva.

Cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) se modificó la Ley General de Educación. En el Artículo 41 se enfatiza en la

integración educativa (DOF, 2012), en la que se buscó principalmente cambiar la forma de trabajo de un modelo médico a un modelo social-educativo.

La organización de los servicios de educación especial (SEP, 2006) se organizaba de la siguiente manera: se atendían a los alumnos que presentaban discapacidad neuromotora, auditiva, visual e intelectual en escuelas de educación especial. Mientras que en los centros psicopedagógicos se atendían alumnos con problemas de lenguaje, conducta y aprendizaje. Luego de la reorganización los servicios se implementaron de la siguiente manera: dentro de los Centros de Atención Múltiple (CAM) se atienden alumnos con discapacidades severas o discapacidad múltiple, en las que se organizan a los alumnos por su edad como en las escuelas regulares; mientras que los servicios de apoyo en las escuelas regulares se convirtieron en las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER), en las que se atienden cinco escuelas en promedio, conformados por un director, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación (que es el personal que visita las escuelas) y un maestro de apoyo que es el que se queda en la escuela como ayuda a los docentes de educación regular. De igual forma, se crearon los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), los cuales buscan brindar orientación a los docentes que trabajan con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La forma de trabajo en USAER es de la siguiente forma: el personal de la USAER es el que realiza las observaciones dentro de las aulas y, con apoyo del docente regular, identifican a los alumnos para realizar una evaluación psicopedagógica para diseñar una Propuesta Curricular Adaptada (PCA) en la que se plasman las adecuaciones necesarias para que sean aplicadas en la práctica del docente. De igual forma, se brinda apoyo dentro del aula regular y dentro del aula de apoyo cuando sea necesario.

En el CAM, los docentes de educación regular son los que canalizan a los alumnos a dicho centro, en el que se realiza de igual forma una evaluación psicopedagógica y también se diseña una PCA. Para el ingreso de los alumnos, se solicita un diagnóstico en el caso de no contar con alguno.

Como conclusión, las autoras presentan un listado de retos que se deben implementar en la educación especial, como lo es: la mejora de la calidad en la educación que se imparte,

buscar diversas formas de organización, propiciar que los docentes tengan prácticas inclusivas dentro de sus aulas, buscar que no se pongan etiquetas a los alumnos, orientar a los padres de familia y docentes, fomentar el trabajo colaborativo entre la educación especial y la educación regular, para así llegar a la reflexión de que la integración educativa es una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Juárez, Comboni y Garnique (2010), dentro de su texto, hablan sobre cómo es que se inició la educación especial y cómo avanzó para que ahora se hable de educación inclusiva, lo que nos permite conocer cómo ha evolucionado la organización dentro de estos centros educativos y cómo es que esto hace que la forma de trabajo tenga que cambiar.

El tema sobre la inclusión de los alumnos, plantea el objetivo de analizar la política educativa que abarca la educación especial y el poco avance que se ha tenido hacia la escuela inclusiva, cómo es que se percibe la educación especial, a su vez aborda el tema de los grupos excluidos y vulnerables. Es por esto que, si hablamos de la inclusión social, debemos tener en claro que todos los actores educativos deben estar involucrados y así mismo el ámbito gubernamental.

La educación inclusiva, como ahora la conocemos, partió primero como educación especial, segundo como la escuela de enseñanza especial, en tercero como la escuela integradora, la cuarta fue la atención a personas con necesidades especiales hasta llegar a la educación inclusiva. Por lo tanto, puedo decir que en la sociedad incluyente, su característica principal es que todas las personas puedan tener acceso a una educación de calidad, participación activa en todas las actividades y permanencia en el sistema.

Dentro del texto se marca la importancia de crear una sociedad incluyente si queremos lograr que realmente la escuela pueda serlo. Teniendo en cuenta que para lograr esto no debería importar el sexo, condición social, origen étnico o creencias religiosas, ya que todos tenemos derechos y obligaciones, por lo tanto, todos deberíamos tener las mismas posibilidades.

La realidad del sistema educativo mexicano es que tiene una tabla de clasificación de las discapacidades como forma de organización dentro del aula, y así, trata de dar el mejor

acompañamiento a los alumnos en su proceso de aprendizaje, ya que se solicita que se les otorgue una clave a las escuelas para poder tener un registro escolar, de esta manera cada una de estas tiene su definición propuesta por la SEP. Es también importante mencionar que se plasma la importancia de la capacitación que los docentes deben tener para atender dicha población, pero de igual forma, la relevancia de una temprana identificación de las necesidades de los alumnos, las cuales los padres de familia podrían detectar.

Dentro de las escuelas, como forma de organización para un buen funcionamiento en la organización de los centros educativos, cada docente atiende de acuerdo a su formación académica, por lo tanto, el objetivo de las escuelas inclusivas será la atención adecuada para sus alumnos, dando paso a una nueva cultura de aceptación a la diversidad y así generar una sociedad democrática, participativa, porque llegue a ser menos discriminatoria. De esta forma se da pie a que los medios de enseñanza deban responder a las diferencias individuales de los alumnos, minimizando los obstáculos para el aprendizaje y así dar aprendizajes significativos a cada uno de ellos.

La reflexión final a la que llegan los autores es que una verdadera escuela inclusiva como forma de trabajo no deberá tener exámenes de admisión, no discriminará por motivos económicos o de origen, y, ni mucho menos realizará una clasificación de acuerdo a las capacidades intelectuales, como por ejemplos los cuadros de honor o la conformación de la escolta solo por las buenas calificaciones. Entonces, las escuelas deberán promover la colaboración, el diálogo, la aceptación, el trato igualitario a todos los alumnos sin importar su sexo, condición económica, edad, creencias religiosas y políticas.

Salinas y Cotilla (2010) realizan una investigación dentro de una escuela de educación especial en la que pretenden evidenciar un ejemplo de la relación entre cultura colaborativa, innovación y apoyo de la dirección dentro de dicho centro y así poder compartir las experiencias obtenidas a otros centros con características similares.

El texto de “Salinas y Cotilla” menciona que es un análisis de un estudio basado en un centro de educación especial, siendo este un proyecto y proceso de innovación diseñado y desarrollado por parte de un equipo docente. Rescatan las condiciones organizativas y profesionales que los centros deberían considerar competentes para generar innovación,

siendo entendida la competencia como la capacidad de organizar para dar respuesta a demandas diversas y complejas.

Señalan cuatro componentes que las organizaciones escolares deberían presentar como competencia innovadora; la primera es el contexto de la escuela como referencia a las circunstancias que el entorno puede buscar cambios; la segunda es la cultura colaborativa entre los profesores del centro, como medio para el desarrollo profesional de la innovación; la tercera es el apoyo y cobertura de los directivos del centro como estrategia; y por último, la innovación de la escuela como medio organizativo que aprende.

Es importante rescatar el significado de innovación educativa que se presenta, ya que este supone un proceso que permita un cambio o transformación de objetivos de procedimientos de enseñanza, recursos, aprendizaje, evaluación y aspectos administrativos, que abarcan a todos los docentes, con la finalidad de crear beneficios o mejorar alguna situación problemática que surja dentro de las instituciones.

Llegan a la reflexión de que innovar tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y sus características es algo complejo, rescatando la importancia de quien funge como directivo para poder dar respuestas, apoyo y cobertura a todas las problemáticas que puedan surgir durante la implementación de un proyecto de innovación. Incluso, se menciona la relevancia que tiene el apoyo de los padres de familia, haciendo referencia a que los padres de familia se sienten mejor al darse cuenta de que los docentes buscan mejorar cada día su práctica educativa, por lo que para ellos es más fácil involucrarse en las actividades del centro.

Como conclusión, se presenta que la innovación surge como respuesta a una necesidad o posibilidad de cambio, que algunos docentes buscan como medio para buscar un beneficio. Tomando en cuenta que el centro tiene características muy particulares, es sin duda importante la necesidad de responder a demandas que se presentan de forma inmediata, siendo el trabajo colaborativo una de las bases para llegar a la innovación del centro.

García, Romero, Rubio, Flores y Martínez (2015) mencionan diferentes conceptos los cuales son importantes a tomar en cuenta para la organización de los centros escolares, ya

que tomando en cuenta dichas definiciones los docentes buscarán la mejor forma de intervención.

El texto retoma el artículo 41 de la Ley General de Educación, donde se menciona que la población que atiende educación especial son aquellos alumnos que presentan discapacidad o capacidades y aptitudes sobresalientes. Retoman las dos modalidades de los servicios de educación especial, que tienen que ver con la forma de organización en la que los centros trabajan, que son dentro de los espacios de las escuelas regulares que se apoyan de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, las cuales se encuentran de forma directa en las escuelas, ya sea de forma permanente o itinerante, y las escuelas de educación especial donde todos los docentes son de educación especial y atienden solamente población con discapacidad o alguna necesidad educativa especial, que son los Centros de Atención Múltiple.

Dentro del texto se mencionan varios conceptos, los cuales son necesarios a tomar en cuenta para la forma de organización de los centros, y a su vez conllevan la forma en la que cada una de estas escuelas trabaja, ya que, como se mencionó anteriormente, al ser una institución de educación especial, la población presenta diversas características; algunas de las definiciones son el proceso de integración/inclusión, NEE, discapacidad, integración educativa y educación inclusiva.

Como forma de organización de los centros se mencionan tres condiciones, las cuales son importantes a tomar en cuenta, ya que estas pueden influir en el aprendizaje de los alumnos: 1) cuestiones personales, 2) entornos sociales y familiares y 3) contexto escolar. Mientras que en la definición de discapacidad, dentro del país, se aceptan 5 tipos de las que se tienen que tener presentes, pues estas son necesarias como forma de organizar los expedientes de los alumnos y a su vez rendir cuentas de las características atendidas en el centro; las cuales son: motriz, auditiva, visual, intelectual (autismo, asperger, síndrome Down) y psicosocial (esquizofrenia, depresión, bipolaridad).

Para el concepto de integración educativa, se considera que es la población que estudia en las escuelas regulares y que presentan NEE o que se benefician de las adecuaciones curriculares para el acceso a una educación regular o que recibe el apoyo de alguna USAER

la definición de integración educativa se refiere a los alumnos que estudian dentro de aulas y escuelas regulares, así como los alumnos que se benefician de las adecuaciones curriculares y, por último, a los alumnos que reciben apoyo directo del personal de la USAER.

Dentro del texto mencionan que la educación inclusiva es aquella educación que acepta la diversidad de todos los alumnos, que cada uno de ellos aprende en diversas condiciones, por lo que se debe garantizar que todos puedan participar y así integrarse a la sociedad, lo que evitará la discriminación y asegurará la igualdad en las oportunidades.

A la conclusión que llegan los autores es que los docentes que se encuentran dentro de las USAER y los CAM favorecen la inclusión. Pero comentan que los docentes del CAM son más objetivos en cuanto a sus prácticas educativas, a comparación de los docentes de USAER que tienden a sobrevalorarlas, ya que estos últimos no tienen prácticas claras que ayuden a los alumnos con NEE en el trabajo dentro del aula regular. Por lo que los docentes del CAM, para los autores, son quienes desarrollan prácticas inclusivas, tomando en cuenta que cuentan con grupos reducidos, la experiencia de los docentes con el trabajo con alumnos con discapacidad, su experiencia en el diseño de las adecuaciones curriculares, las cuales ponen en práctica dentro de sus aulas y la aceptación de los logros de cada estudiante. Por lo tanto, los docentes de USAER deben mejorar sus prácticas inclusivas mediante sus prácticas docentes, los aprendizajes de los alumnos y así mejorar su programa de intervención.

Gestión de ambientes de aprendizaje

Los antecedentes de la gestión de ambientes de aprendizaje buscan documentar como es que los procesos permiten o perjudican la generación de ambientes adecuados en las que tomar decisiones adecuadas es necesario para que los alumnos puedan adquirir aprendizajes, brindando espacios que sean adecuados para cada uno de ellos, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, el contexto y todo aquello que influye dentro y fuera de las aulas.

Sandoval (2017), dentro de su trabajo, abarca la fundamentación de la importancia que de las educadoras gestionen ambientes de aprendizaje para que sus alumnos adquieran aprendizajes significativos y construyan saberes para poder desenvolverse en la sociedad. Para la autora del trabajo es importante crear experiencias básicas para lograr aprendizajes relevantes que contribuyen a la formación de los alumnos, lo que les permite abrir puertas a nuevos conocimientos.

Para lograr generar ambientes de aprendizaje menciona que se deben movilizar saberes, tener un clima socio-afectivo y valores, espacios y fomentar en el alumno aprendizaje autónomo, aceptación de sus pares, ya que el aula debe ser un espacio en el que el alumno interactúe para generar aprendizajes que le permitan adquirir experiencias en un ambiente propio para desarrollar sentimientos de pertenencia, en donde las educadoras son las creadoras de este medio.

Gestionar un ambiente de aprendizaje permite brindar espacios diversos en los que se adquieren aprendizajes significativos, se contribuye al desarrollo de competencias de pertenencia al grupo, se favorece situaciones de aprendizaje, ya que para poder decir que tenemos un ambiente de aprendizaje dentro del salón debe brindar un entorno con materiales de interés, de acuerdo a las necesidades de los alumnos, dando paso a tener un espacio físico que posibilita las interacciones sociales y de desarrollo. Tomando en cuenta que el gestionar ambientes de aprendizaje se integra por distintos componentes en los que cada uno tiene diversas funciones para facilitar los aprendizajes del educando.

El jardín de niños debe crear actividades para el desarrollo de competencias que les ayuden a los alumnos a enfrentarse a retos que se enfrentarán en su vida diaria, las aulas y cualquier contexto, es por esto que las educadoras deben organizar su trabajo de manera que los niños enfrenten situaciones y experiencias en las que ponen en práctica sus capacidades y conocimientos que poseen y desarrollar más conocimiento.

Para que los ambientes de aprendizaje sean efectivos, se debe promover un ambiente de interacciones de confianza, bienestar, compartir ideas, experiencias y conocimientos. Donde las interacciones sean de respeto, colaboración y participación activa de todos los alumnos, promoviendo un lugar seguro que les permita aprender. Una educadora debe

lograr aprendizajes significativos en la formación de sus alumnos, que ellos sean el centro de su práctica docente, gestionando ambiente de aprendizaje para lograr su objetivo.

La conclusión es que la gestión de ambientes de aprendizaje permite que la comunicación y las interacciones permitan posibilitar el aprendizaje, siendo los docentes los encargados de brindar un espacio confortable para que los educandos se desenvuelvan. Tomando en cuenta que las interacciones sociales sirven para aprender, siendo el aprendizaje un proceso colaborativo. Por esto, la responsabilidad del docente es fundamental para realizar actividades que estén encaminadas a la construcción de saberes y situaciones de su vida diaria. La gestión de ambientes de aprendizaje debe estar pensada en los alumnos, ser un lugar estimulante, que permita un encuentro entre pares, colaborar en el intercambio de experiencias, ser un lugar cálido y acogedor, un espacio de juego-trabajo, escenarios diversos, y que los alumnos se sientan seguros, autónomos, críticos y reflexivos.

García (2014) presenta un artículo en el cual habla sobre lo que es y cómo se forma un ambiente de aprendizaje, desde la educación preescolar, tomando en cuenta diversos conceptos, los cuales son: espacio físico, ambiente y ambiente de aprendizaje, en la que documenta que un ambiente de aprendizaje se integra por diversos elementos, en el que cada uno de estos funciona de diversa forma para posibilitar el aprendizaje del niño.

Se menciona dentro del texto que dependiendo de los autores y épocas históricas, el concepto de ambiente cambia, mencionando algunos ejemplos como: la concepción de elementos físicos sensoriales, agente educativo, entorno dispuesto por un profesor, lugar o espacio, todo lo que rodea al hombre, conjunto de percepciones de un grupo, espacio de interacciones y comunicación que dan lugar al aprendizaje. De igual forma, dentro del texto se menciona el significado de acuerdo con disciplinas como: ecología, geografía, arquitectura y pedagogía.

Tomando en cuenta la raíz etimológica de la palabra ambiente, de acuerdo con la Real Academia Española (1992), se menciona que el término se deriva del latín *ambiens-entis*, de *ambiere*, que significa “rodear”, “cercar”. Por lo tanto, se deben tomar en cuenta elementos como: social, físico, cultural, pedagógico y psicológico. Por lo que podemos

decir que el ambiente involucra lo que nos rodea y a su vez se conforma por circunstancias sociales, pedagógicas, físicas y culturales.

Mientras que el ambiente visto desde la geografía es el conjunto de elementos que interactúan entre sí, posibilitando la interacción entre diversos valores, fenómenos, procesos naturales y sociales, dentro de un tiempo y espacio histórico. Lo que permite que este se modifique de acuerdo con las necesidades del momento. Por lo que un ambiente de aprendizaje es aquel que le permite al niño construir sus creencias, hábitos, prácticas, costumbres y conocimientos.

Desde la arquitectura el ambiente de aprendizaje es visto como un espacio material que puede ser una casa, museo, fábrica o escuela, ya que este debe responder a características sociales, pedagógicas, físicas, culturales y psicosociales, que permitan el aprendizaje de los alumnos, tomando en cuenta que este debe permitir que los alumnos puedan reír, jugar, vivir, perderse y encontrarse, brindando así las mejores condiciones para que el aprendizaje se dé. Es por esto que el espacio será el lugar donde el alumno habite, aprenda, se relacione con sus compañeros y con objetos y esto le permita crear experiencias para conocer, aprender y relacionarse, en las que el alumno puede llegar a crear vínculos afectivos con las personas con las que convive, volviéndose un lugar significativo para ellos. Siendo así el espacio material un lugar que propicia el aprendizaje y a su vez ser partícipe de la enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades e intereses.

El ambiente de aprendizaje desde el ámbito educativo es aquel espacio físico que tiene elementos como físico-sensoriales, luz, color, sonido, espacio y mobiliario, que permiten que los estudiantes interactúen con su aprendizaje. Tomando en cuenta diversos autores cada uno de ellos les da su definición los cuales son: un salón que permita el desarrollo afectivo e intelectual del alumno, usando el juego como método educativo; instrumentos que ayudan a promover el aprendizaje del alumno, en la que se pueda poner en práctica actividades de la vida como: asearse, manejar utensilios domésticos; de igual forma su educación abarque aspectos como: lingüística, musical y artes plásticas; aprenden por medio de movimiento y puesta en acción, brindándoles la oportunidad de ejercitar sus sentidos, desarrollaran su autonomía y autoaprendizaje.

Llegando a la conclusión de que el ambiente de aprendizaje es el espacio donde los alumnos pueden desarrollar comunicación e interacciones que posibilitan su aprendizaje, siendo de importancia la relación social, la comunicación y la toma de decisiones del docente para facilitar el aprendizaje. Por lo que debemos brindar un escenario que permita el desarrollo de interacciones sociales y experiencias en las que la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo se vuelven elementos fundamentales.

La escuela debe permitirle al alumno experiencias básicas para su aprendizaje, tomando en cuenta que el ambiente de aprendizaje está integrado por elementos sociales, culturales, físicos, psicológicos y pedagógicos, que deben generar circunstancias adecuadas para favorecer el aprendizaje, siendo este dinámico y adecuado en base al proceso de aprendizaje de los alumnos, basándose en el desarrollo cognitivo, costumbres y creencias de los alumnos. Entonces, el ambiente de aprendizaje es aquel conjunto de elementos que se relacionan y organizan para generar circunstancias que permitan el aprendizaje de los alumnos.

Barranco (2019), presenta un trabajo en el que su propósito es investigar los elementos teóricos y empíricos para desarrollar una propuesta pedagógica para gestión de ambientes de aprendizaje de ciencias en preescolar. Tomando en cuenta que las ciencias están involucrados hechos, fenómenos, leyes, estructuras conceptuales, principios y teorías; también se conforma por la metodología de investigación la cual conlleva procesos de exploración, técnicas, destrezas, investigación y comunicación lo cual produce ciencia y descubrimiento.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) pretende que los docentes de educación inicial tengan herramientas y estrategias para lograr un mejor aprendizaje de la ciencia en alumnos de preescolar, para que a edad temprana los educandos desarrollen competencias intelectuales, físicas y sociales.

Dentro del texto se menciona la importancia de una educación de excelencia y por dicha razón la búsqueda de investigar como generar ambientes de aprendizaje de ciencias en

preescolar en donde las aulas se vuelven lugares de experiencias que les permitan a los alumnos responder a desafíos y cambios que se les presentan día a día.

Se debe tomar en cuenta que la edad preescolar es una etapa en la que los niños y niñas son curiosos por naturaleza, por lo que se les debe permitir interactuar y hacer sus propios descubrimientos. Es importante que las educadoras logren desarrollar la inteligencia, personalidad y comportamiento social, que su proceso de enseñanza-aprendizaje prepare a los niños a su cargo para la vida, es por eso que las docentes deben plantear objetivos claros tomando en cuenta el compromiso que se tiene con la sociedad, la exigencia de la educación, las reformas y planes educativos vigentes y la responsabilidad que se tiene al estar frente a un grupo.

Como conclusión es importante comprobar y analizar las estrategias de ciencias que las educadoras utilizan en sus prácticas docentes, tomando en cuenta que existen programas llamados Pequeñas aventuras de la SEP y Exploro mi mundo y cuido mi cuerpo de la UNESCO, en los cuales se pretende generar aprendizajes innovadores y significativos en alumnos de preescolar.

Reflexión Final “Colaboración entre profesores”

En este apartado de antecedentes se analiza la colaboración entre profesores en la que se pretende reflexionar sobre la relevancia de trabajar en conjunto para llegar a un fin que en este caso es el aprendizaje de los alumnos, y así tener un panorama más claro sobre las aportaciones de la presente investigación. Dentro de la búsqueda de antecedentes se encontraron trabajos en los que docentes de nivel universitario trabajaban de forma colaborativa, pero no se encontraron trabajos del nivel de preescolar en educación especial con la misma forma de trabajo del CAPEP, por lo que la relevancia del mismo permitirá documentar como es que tres docentes trabajan en un mismo espacio compartiendo un mismo horario, aula, alumnos, materiales y padres de familia. La relevancia de esta investigación es importante ya que se documenta una forma de trabajo particular de un centro en la que se busca minimizar las barreras de aprendizaje de sus alumnos y por dicha razón sea la forma de trabajo tratando de potenciar cada área de trabajo con los alumnos.

González, Soto y Ferreyra (2019) presentan un texto sobre el trabajo colaborativo en una escuela de educación preescolar relacionado con la gestión escolar, ya que en el centro donde se documenta este escrito muestra características como cambio de personal, ausencia de liderazgo, diferencia de opiniones, por lo que surge la necesidad de promover la colaboración.

Al hablar de la gestión escolar, se hace referencia a una ruta para mejorar la escuela, mediante la organización, lidiando con la diferencia de opiniones, un buen liderazgo, dando la pauta al logro de metas y generación de propósitos. Entendiendo así que la gestión es el conjunto de acciones que permiten el desarrollo de objetivos, los cuales se pretenden alcanzar mediante acciones a desarrollar, las cuales deberán involucrar a todo el personal del centro, teniendo en cuenta los recursos con los que contamos, la estructura, la tecnología, la cultura y el entorno.

Es importante entender que, para mejorar el logro educativo, tenemos que tener en cuenta que implica a la organización: orientar los aprendizajes, una comunicación eficaz, reorganización del colectivo, una visión compartida, el cumplimiento de la misión, diseño de objetivos, estrategias, metas, compromiso de ejecución y su logro, toma de decisiones y participación de la comunidad.

La colaboración de los maestros debe permitir el logro de los propósitos y para esto se tienen que tener reuniones constantes con los docentes que les permitan expresar sus dudas, resultados, trabajo o todo aquello que les ceda el intercambio de experiencias, generar propuestas que permitan la participación de manera activa de los docentes, un ambiente de tolerancia entre el personal y así dar paso al trabajo colaborativo.

Por esta razón, el trabajo colaborativo permite la formación de valores, formación académica, uso eficiente del tiempo en la clase y la organización escolar, tomando características como que sea inclusivo, metas en común, favorezca el liderazgo, intercambio de recursos, sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. Por lo que se necesita estar abiertos al cambio, apoyar a los demás, aprender de los errores, buscar la resolución de problemas partiendo del compromiso y la comunicación, perseguir los mismos propósitos e involucrarse en todo lo que sucede en la escuela.

A la conclusión que se llega es que la gestión escolar nos permite desarrollar un conjunto de acciones que nos lleven a alcanzar los objetivos, mejorar la organización y su funcionamiento, trabajar de manera conjunta, equitativa y responsable. Por lo tanto, podemos decir que el trabajo colaborativo es necesario para alcanzar una gestión escolar adecuada de una organización que nos permite trabajar de forma continua, teniendo los propósitos claros para lograr los objetivos y metas propuestas.

Bonilla, Fernández y Vázquez (2020), desarrollan una investigación sobre la necesidad de la colaboración dentro de los centros escolares, en el que no solo se involucren los docentes entre ellos, sino tomar en cuenta a las familias, el entorno comunitario o todo aquello que intervenga de forma directa e indirecta en la escuela.

Se aborda la colaboración como una actitud que nos permite como profesionales cooperar con otros como posibilidad de aprendizaje, teniendo en cuenta que la socialización es un proceso en el que los docentes pueden compartir lo que sucede dentro de sus aulas, como escenarios de formación. De igual forma es importante mencionar la cultura ya que esta configura una parte relevante dentro de las escuelas, entendiendo la cultura como el conjunto de conocimientos, normas, valores, creencias, comportamientos construidos social e históricamente construidos, los cuales se comparten dentro de la escuela.

Es crucial saber que la cultura dentro de la escuela nos permite interpretar las actuaciones de cada centro escolar, como es que perciben los asuntos, la resolución de conflictos y las relaciones entre el colectivo. La cultura de la colaboración da una oportunidad de que los docentes se relacionen entre ellos y puedan hablar de sus experiencias dentro de las aulas, buscando mejorar sus prácticas docentes.

Como conclusión el hablar de una cultura de colaboración se necesita que las relaciones sean de confianza, apoyo mutuo, autorevisión, aprendizaje compartido, responsabilidad colectiva, colaboración espontánea, participación voluntaria, compartir la visión del centro, interdependencia, coordinación de forma individual y colectiva, condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto y las actitudes de compromiso profesional. Y es por esto la necesidad de desarrollar dinámicas basadas en la colaboración, construcción conjunta de ideas, reflexionando con voz alta, experiencias compartidas, reflexionar en la acción

González (2014) presenta un escrito con el objetivo de que los docentes de una escuela primaria trabajen y/o fortalezcan el trabajo colaborativo dejando de lado el individualismo, tomando en cuenta que en ocasiones, en la misma organización, actitudes, creencias y expectativas de cada integrante del colectivo provocan un aislamiento, en la que se presentan el trabajo colaborativo como un proceso de aprendizaje interactivo que invita a participar y trabajar en equipos. Menciona tres elementos que se consideran virtudes dentro de este tipo de trabajo como lo son la negociación, concertación y gestión profesional, ya que esta ayuda a trabajar y construir en conjunto mediante el diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos, tomando en cuenta las representaciones sociales de cada docente.

Hace mención del CTE como un organismo dentro de la escuela que permite la implementación del trabajo colaborativo, siendo este el espacio donde los docentes se comunican con sus compañeros para compartir conocimientos, resolución de problemáticas dentro del aula y poder reflexionar. El análisis del trabajo colaborativo se llevó a cabo mediante las representaciones sociales, las cuales se van adquiriendo por las condiciones culturales del medio social. El documento presenta como conclusión que los docentes a lo largo de su trayectoria van construyendo sus propias creencias, símbolos, conocimientos, saberes y mitos y, por lo tanto, la concepción del trabajo colaborativo está en base a un concepto que se desarrolla en un trabajo en equipo.

Como conclusión, después de analizar los antecedentes antes mencionados, me realizo los siguientes cuestionamientos, que me ayudan a reflexionar sobre la cultura en la educación, la gestión de ambientes de aprendizaje y la colaboración docente. Tomando en cuenta que, en el caso de colaboración docente, la mayor parte de la investigación se basa en nivel universitario, dentro de la búsqueda no se encontró una investigación a nivel de educación especial con el mismo caso de estudio como lo es este.

¿Qué se conoce actualmente sobre la cultura escolar en educación básica/preescolar?

Hablar de cultura escolar es tomar en cuenta todo aquello que realiza una escuela de forma autónoma o por tradición, todo aquello que no está escrito, pero que la institución realiza de forma constante, sus ideales, valores, tradiciones, la forma en que se relaciona con sus estudiantes y todos aquellos miembros que se ven involucrados de forma directa o indirecta.

Los docentes somos los encargados de innovar nuestras prácticas, actualización de forma continua, participar en acciones de tipo evaluativas, gestionar para fortalecer la infraestructura y apoyar en la permanencia y culminación de la educación básica, lo que nos implicará no ser solo actores dentro de nuestras escuelas, más bien ser los protagonistas junto con nuestros alumnos, ya que ellos son los que centran nuestra labor dentro de las escuelas. Lo que nos invita a ser agentes de cambio, para así ofrecer una calidad en la educación, lo que implica que dentro de nuestra labor debemos: brindar impulso al desarrollo integral y armónico, brindar una educación de adecuada a las necesidades, saber los aprendizajes que debemos potencializar, para que nuestros alumnos sean capaces de aprender a aprender, aprender a vivir y formar ciudadanos que reconozcan y practiquen los derechos humanos.

Todo esto se ve enmarcado a la forma de la organización ya establecida. Cuando llegamos a una escuela ya están constituidas las formas en que se organiza, que se festeja y cómo se hace, es por ello que es fácil seguir las acciones ya constituidas que son ya una cultura dentro de las instituciones. Y van desde la forma en relacionarse hasta llegar a nuestras aulas. Es por ello que con esta lectura pude percatarme que estas acciones que hacemos son parte de una estructura definida.

La escuela es un ente vivo que se caracteriza por ser diferente una de otra. Cada una de ellas establece sus formas de enseñanza, rituales que se realizan dentro y podemos encontrar alianzas de poder por diversos intereses y necesidades. Por lo cual el director debe encausar esas fuerzas para que la organización tenga un canal de comunicación definido.

El trabajo docente, es una labor social; que está enmarcada por ciertos aspectos políticos que se van marcando dentro de una institución, los cuales se vuelven a regir mediante aspectos administrativos y normativos. Lo que hace que los docentes seamos responsables

de efectuar un trabajo con un desempeño adecuando, tomando en cuenta a los alumnos-padres de familia-autoridades educativas-compañeros para enriquecer su práctica educativa, los cuales son fundamentales dentro de la organización.

Nuestra labor siempre estará encaminada a las relaciones, siendo la principal la relación con nuestros alumnos y de esta se desenvuelven con los padres de familia, autoridades escolares, compañeros y la comunidad en general. Para poder brindar una intervención que logre potencializar al niño, pues nuestra función será que el alumno logre desarrollarse plenamente y logre resolver los desafíos que se le presenten a lo largo de su vida. Por lo tanto, nuestra labor se acompaña por un conjunto de valores personales y sociales, pues nuestra práctica no solo es dentro de nuestro salón de clases.

Cada centro se conforma de personajes que son parte de una cultura por lo que no todos los docentes dentro del centro no siempre compartiremos las mismas creencias, valores es por ello que las escuelas están formadas por subculturas. Es por eso que si logramos ver la práctica docente como todo lo que se involucra dentro de nuestro quehacer educativo; identificar los intereses y propósitos de los actores de nuestro espacio educativo; los docentes vernos inmersos en todo lo que pasa en la escuela como agentes activos para lograr un cambio e innovar nuestro desempeño; lograr reflexionar sobre nuestra práctica y realizar una intervención adecuada, lograremos tener una reflexión crítica para reconocer los elementos que afectan o perjudican nuestra tarea docente.

Los maestros muchas veces nos rehusamos a los cambios de nuestra práctica; en ocasiones preferimos mantenernos de acuerdo a lo que aprendimos, a los patrones de los maestros que observamos en nuestro centro, a lo que las lecturas nos dicen, para así no tener que buscar formas diversas de dar una enseñanza. Pero, ¿qué pasa cuando el mundo cambia y la escuela se queda estancada?, ¿qué piensan nuestros alumnos al ver todo lo que las nuevas tecnologías le ofrecen y los docentes seguimos creyendo que la libreta y el pizarrón son lo único necesario para dar un conocimiento?.

En ocasiones nuestra poca flexibilidad y negativa al cambio nos hacen creer que la forma en cómo aprendimos nosotros, nos servirá o debe ser la misma que brindamos a nuestros alumnos, o simple y sencillamente nos encerramos a decir que la escuela no tiene la infraestructura adecuada para dar clases, que no tenemos luz para el uso de grabadoras, que

no tenemos internet para las computadoras o que las canchas no son las correctas para el desarrollo de clases al aire libre; muchas veces los docentes preferimos justificarnos que dar solución a lo que nos daña nuestra práctica. Creemos que somos nosotros los encargados de hacer cumplir un perfil de egreso y desarrollar las competencias para la vida en nuestros alumnos, pero hacemos evidente nuestra carencia de transformar nuestras prácticas.

Es por ello que en la actualidad los docentes debemos estar preparados para enfrentar los retos que nos demanda la sociedad, las necesidades de los alumnos y el constante cambio de una sociedad que demanda una educación de calidad; es cierto que muchas veces la práctica docente se ve afectada por las carencias en infraestructura y todo lo que esta conlleva, falta de computadoras o equipos de tecnología, pero podemos llegar a gestionar o buscar la forma de suplir dichas carencias, para poder llevar a nuestros alumnos a los aprendizajes esperados que queremos lograr en ellos. Debemos procurar que nuestra intervención docente no solo sea impartir lecciones, sino que los alumnos sean capaces de llevar lo que aprenden a su vida diaria, lo que implica a los docentes generar situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos anclar sus conocimientos previos con los conocimientos impartidos en el aula.

Como resultado de esta lectura pude apreciar una realidad de las escuelas, la cual es que una cultura se transmite de docente a docente, en ocasiones de forma inconsciente, y cambiar esta realidad se vuelve algo complejo, ya que es algo que ha estado presente en la mayoría por mucho tiempo. Pero de igual forma es importante entender por qué se ha dado la organización de esta forma para poder comprender y hacer uso positivo de lo bueno que surge dentro del centro.

¿Qué se conoce actualmente sobre la gestión en educación básica/preescolar?

Al hablar de gestión, es importante reflexionar sobre sus características, las cuales deben ayudar a la organización para resolver situaciones reales que nos permitan llegar a un fin determinado, que las acciones que se proponen en un tiempo determinado ayuden a la

planificación de objetivos concretos que se pretenden alcanzar como institución, tomando en cuenta los recursos de los que disponemos para obtener dichos resultados.

Esto implica organizar a un colectivo, en este caso el docente de educación preescolar tomando en cuenta sus recursos y necesidades, para enfrentar la tarea cotidiana del centro escolar y lograr un fin, el cual se plantea al inicio del ciclo escolar, dando respuesta a la población con la que se cuenta y qué es lo que se desea lograr.

De igual forma, es importante entender que la gestión educativa se divide en los siguientes niveles de concentración: gestión educativa, que es el sistema; gestión institucional, que es la estructura; gestión escolar, que es la comunidad educativa; y la gestión pedagógica, que es la del aula. Cada nivel de gestión se enfoca en la organización, las prácticas, las relaciones en cuanto al resultado educativo y su funcionamiento. Tomando en cuenta a los actores y su papel dentro de la organización, para entender las dinámicas que se dan dentro de la escuela, cómo lo hace, por qué lo hacen y que resultados obtienen.

En este caso en específico, lo importante es la gestión pedagógica, ya que en este nivel se relacionan las formas en las que el docente realiza sus procesos de enseñanza, cómo es su evaluación, su planeación didáctica y también cómo son sus interacciones con sus alumnos y padres de familia. Dicha gestión se basa en la calidad de la enseñanza, la cual recae principalmente en los docentes, ya que dependiendo como conciba cada docente la enseñanza, será la forma en la que determine sus formas o estilos para enseñar. Es por esto que las experiencias positivas o negativas marcan la diferencia en los resultados de los alumnos, y a su vez esto se relaciona con su desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Por dicha razón lo que conocemos como gestión pedagógica, me permite tener en cuenta los planteamientos sobre una organización, sus propósitos, su orientación para el logro de aprendizajes de todos los alumnos, el tiempo que se lleva en lograr las metas, los ambientes adecuados para un aprendizaje en los alumnos, y así conocer cómo superar las deficiencias o rezagos en los educandos

¿Qué se conoce actualmente sobre la colaboración entre docentes de educación básica/preescolar? Al realizar mi investigación de la forma de trabajo en mi aula, me percaté que no existe documentación de otros centros de educación especial, preescolar o

nivel básico en el que se trabaje 3 docentes compartiendo aula, alumnos y padres de familia. La mayoría de las investigaciones de colaboración se basan en educación de nivel superior. Por lo que es relevante documentar sobre cómo es que 3 docentes colaboran en una misma aula, buscando implementar estrategias que permitan cumplir metas en común, por dicha razón los datos obtenidos en esta investigación podrán dar hallazgos de lo que se experimenta en un aula donde tres docentes trabajan con los mismos alumnos.

La colaboración docente es un reto en la actualidad, ya que cada docente estamos acostumbrados a trabajar de forma individual en un grupo, siguiendo una colaboración de forma institucional, para lograr un fin en común, pero sin duda alguna estar en un salón compartiendo alumnos, padres de familia y espacios, permite que la colaboración sea de forma directa, el poner en práctica la reflexión, opinar sobre lo que considero que es mejor para los alumnos que compartimos, elección de un tema que pueda ser llevado a cabo desde tres áreas diferentes y sobre todo tener una organización que permita un desarrollo de acciones para lograr la meta, permite analizar que tanto se logra el trabajo de forma colaborativa y no solo dentro de un discurso.

Si bien es cierto que todas las escuelas trabajan de forma colaborativa al generar un Plan Escolar de Mejora Continua, el grado de colaboración varía dependiendo las acciones que cada docente va a implementar, en otras escuelas algunas maestras trabajan las mismas actividades para generar un mismo aprendizaje esperado, pero siguen su propia planeación, mientras que en otras escuelas solo determinan una meta en común, y cada docente es el encargado de generar actividades que les permitan el logro de esta.

Entonces es importante decir que la colaboración docente en la actualidad se puede ver plasmada durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), cuando se expone una meta y cada integrante propone acciones a implementar en su aula o de forma general dentro de la escuela, que ayudarán a conseguir la meta planeada. Durante los CTE, cada integrante da cuenta de las acciones que lleva a cabo, cómo éstas impactan a sus alumnos y si consideran que dichas actividades permiten el logro de la meta en común, tomando en cuenta que en todo esto se realizan ajustes, se modifica o se continúa trabajando de la misma forma.

Bibliografía

- Arias Sandoval, L. (2017). *Elaprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula* Dialnet.
- Barranco Cuevas, A. (2019). *Gestión de Ambientes de Aprendizaje de Ciencias en Preescolar*.
- Bonilla Serrato, M. F., Fernández Escarzaga, J., & Vazquez Soto, M. A. (2020). *Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro como indicador de inclusión educativa. Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Rubio Rodríguez, S., Flores Barrera, V. J., & Martínez Ramírez, A. (2025). *Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México*. Actualidades Investigativas en Educación, 19.
- García Chato, G. I. (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar*. Educación y Desarrollo.
- García, S. E. (6 de junio de 2007). *El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política* Andamios. Recuperado el 06 de septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/628/62830608.pdf>
- González, G. M. T. (2003). *Organización y Gestión de los Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Ed. PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid.
- González, V. J. (2014). *UNA MIRADA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES*. Fecha de consulta: 1 de mayo de 2019. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134008> ISSN 1665-0441
- México: autor. LGE. *Ley General de Educación* (11 de septiembre de 2013) Diario Oficial de la Federación.
- Romero García, S., & García Cedillo, I. (s.f.). Dialnet.
- Salinas Fernández, B., & Cotillas Alandí, C. (2010). *Innovación y cultura colaborativa en un centro de educación especial*.
- SEP: (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- SEP (1992). *Folleto informativo de los Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar*.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2017) *Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso*. Ciudad de México.

CAPÍTULO III

“Percepciones de la evaluación al desempeño docente en educación secundaria. Un estudio desde las representaciones sociales”.

Por Gerardo Antonio Fajardo Guevara

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es un elemento clave en la práctica docente de todos aquellos que reflexionan sobre su quehacer propio. Fundado en la idea de aquellos que intentan mejorar su práctica educativa, quienes se enfrentan a desafíos contemporáneos para la práctica y la profesionalización. De quienes es necesario aprehender su realidad docente con la intención de innovar y transformar su oficio.

Esta investigación muestra la cultura escolar generada dentro de la educación secundaria en torno al fenómeno de la evaluación al desempeño docente, un acontecimiento de corte nacional fundamentado en la necesidad de una política educativa que diera resultados globales.

La investigación se centra en el análisis de la política educativa plasmada en la evaluación al desempeño docente y sobre los resultados que de ella se esperaban. Concretamente, aquello que se construyó desde la perspectiva docente, es decir, capturar y mostrar el espíritu de la evaluación al desempeño dentro de la educación secundaria.

A lo largo del trabajo, en los tres primeros capítulos, el lector podrá andar sobre los parámetros que fundamentan esta investigación. Se edificó un proyecto que cumpliera con la rigurosidad de un tema de investigación en el campo de la educación.

OBJETO DE ESTUDIO

En el presente trabajo se pretende dar a conocer al lector los elementos desde los cuales se construyó el objeto de estudio, la Evaluación al Desempeño Docente en la educación secundaria. Aquí encontrará cómo fue el primer acercamiento al tema y por qué cobró relevancia. Cómo fue que el contexto nacional e internacional marcó el camino de dicho proceso y los cambios curriculares que sustentaron su implementación en el sistema educativo nacional.

Partiendo del contexto global y de una representación holística, la educación puede tener muchas y diferentes perspectivas de análisis. Siguiendo a Tanaka (2016), esta base educativa suele considerarse como una de las claves para la solución de los principales problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Convirtiéndose en un importante elemento a reflexionar desde los ángulos que se consideren pertinentes, pues es la educación el motor con el cual camina la humanidad. Dicho lo anterior, la visión que se tenga de ello será determinante para saber cómo formar a la generación presente y futura de niños y jóvenes.

Desde este paradigma, disciplinas como la psicología, la antropología y la pedagogía sustentan que la apropiación de la realidad está condicionada por los diversos grupos sociales y el momento que viven. Con base en lo cual se puede sustentar que los cambios educativos en los sistemas nacionales actuales dependen de lo que se proponga en la esfera global y se adecuan a su realidad. Esto permite encontrar representaciones sociales que marcan el rumbo del escenario escolar. Comúnmente se parte del supuesto de que lo que en otras realidades funciona con cierto éxito debiera funcionar de la misma forma en cualquier contexto o escenario nacional; dejando entonces una ardua tarea por desarrollar para la investigación educativa y para aquellos que se interesan en ella.

Tomando como base lo anterior, estas ciencias establecen que gran parte de las conductas humanas reciben influencias de las pautas culturales, sociales o ideológicas dependientes de los diversos momentos y contextos. Se entiende entonces que lo que se viva y el significado que se le dé va a depender de aquello que se observe cultural o ideológicamente como modelo de acción.

Esto puede sustentarse a través del concepto de la *percepción* y de las *representaciones sociales*. La percepción, en palabras de Vargas (1994), pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad le asigna a los diversos procesos

de la realidad. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2019) lo define como la sensación interior que vive y siente una persona respecto a un fenómeno en particular. Al respecto, Durkheim (citado en Moscovici, 1979, p. 15-16) fue el primero en proponer el término representación colectiva. Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al individual. Para él, “la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible”; por tanto, la representación colectiva, afirma, no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. Lo cual bien podría estar condicionado en buena medida por las pautas culturales que vivencia socialmente.

En otras palabras, se puede entender que la “percepción con base en esta visión establece un carácter cultural” (Vargas, 1994, p. 8). Se puede entender que la percepción es una sensación propia del ser humano, y a la vez moldeada por el entorno sociocultural en el que se vive o se desenvuelven las actividades cotidianas. La percepción, siguiendo a Vargas (1994), se construye a partir de los estímulos físicos y las sensaciones que se generan respecto a un tema, ámbito o procesos de significancia social que interfieren concretamente en el propio ser. Se maneja el concepto como aquello que permite entender a un actor en específico.

Con base en ello y desde ambas disciplinas –la psicología y la antropología social– establece que la percepción representa la formación de estructuras conceptuales en la mente de los actores sociales, cuya característica base, se sustenta en la elaboración de juicios propios, influenciados colectivamente respecto al fenómeno que se vive. Los cuales se pueden entender como procesos intelectuales conscientes respecto a algún fenómeno de especial relevancia en su medio inmediato.

A partir de lo anterior, se puede entonces plantear un cuestionamiento como el siguiente: ¿son siempre “nuestras” nuestras ideas frente a una situación o fenómeno? Existe además la posibilidad de considerar ampliamente que éstas se construyan por influencias externas moldeadas socialmente. De acuerdo con Cuevas (2018), la teoría de las representaciones sociales considera que éstas se construyen dentro de la cotidianidad, y tienen la capacidad de orientar las maneras de nombrar y definir los aspectos controversiales de la realidad.

Siguiendo a uno de los principales teóricos de las representaciones sociales de la segunda mitad del siglo pasado, Serge Moscovici, expresa que una representación

implica que, “provistas de palabras, la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, o se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia” (Moscovici, 1979, p.11). A esto el científico ha llamado comprobaciones semiempíricas y de las que afirma, resultan preciosas, pues “permiten concluir que, en el plano de las relaciones interpersonales, como en el de los lenguajes, en el de la personalidad y, finalmente, en el de la sintomatología, el conocimiento [...] se refracta en diversos grados” (Moscovici, 1979, p. 12-13). En este terreno argumenta que se ha de recortar un modelo, el cual, asimilado, enseñado, comunicado y compartido, le da forma a nuestra realidad.

Teniendo en cuenta que los diferentes procesos sociales pueden ser parciales y variables de acuerdo con el contexto y momento en que se viva, se debe considerar que tienen la capacidad de conducirnos a una constante construcción de significados en relación al fenómeno de interés para la investigación. Se recurre a la teoría de las representaciones sociales como un concepto capaz de fundamentar y dar soporte a la idea de percepción para el análisis de las principales influencias externas de lo que recibimos e interpretamos respecto a un complejo fenómeno educativo. Con base en esto, surge el cuestionamiento siguiente: ¿qué son las representaciones sociales? y ¿qué relación se puede establecer con el concepto de la percepción?

Algunos autores coinciden en que las representaciones sociales poseen sistemas de valores, nociones y prácticas que otorgan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material. Una concepción clara del postulado teórico sustenta que:

“El ser humano no acepta de manera automática las situaciones, que se le presentan; por el contrario, para afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros, a veces en la convergencia, en ocasiones en el conflicto” (Cuevas, 2018, p. 18).

Dentro de las representaciones sociales: las colectividades comparten modelos que propagan continuamente por medio de la interacción entre unos y otros. El lenguaje y la comunicación son mecanismos que transmiten y crean esos modelos, los cuales se originan en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales, conteniendo gran cantidad de significados.

Analizar los fenómenos sociales que interfieren con gran impacto en el espacio público “propicia que se forjen las representaciones sociales” (Cuevas, 2012, p. 19).

Es el contexto sociocultural la piedra angular para la elaboración de estas representaciones.

Denis Jodelet (1989) argumenta que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado que elabora un grupo para asimilar e interpretar los sucesos u objetos desconocidos.

En este proyecto se plantea el análisis no de algo nuevo, sino de un elemento clave de los procesos educativos: *la evaluación*. Concretamente, la evaluación del desempeño docente en la enseñanza de la educación secundaria. Estas representaciones que poseen los profesores servirán de guía para la acción e instrumento de comprensión de la realidad inmediata desde el fenómeno social en mención.

Un testimonio de la evaluación al desempeño docente en el nivel de secundarias generales, desde la voz de la profesora Sathya¹, catedrática de matemáticas desde hace 12 años, fue:

Durante el proceso de evaluación me sentí estresada, tenían múltiples actividades, entre ellas, comisiones, evaluaciones, avanzar con los contenidos, actividades propias de la escuela, preparar evidencias, buscar información, asistir a cursos y todo en el mismo lapso (Comunicación personal, 4 de junio 2019).

En nuestra sociedad, las representaciones sociales se construyen desde ámbitos como la ciencia, la religión y el impacto de los medios de comunicación respecto al manejo de la información que envuelve un tema. En este fenómeno de gran relevancia se ha observado durante los últimos tres o cuatro años el bombardeo de los diversos medios respecto al tema; cuestionando, señalando y escudriñando a la evaluación docente. Lo que ha causado un efecto profundo en quienes viven esa realidad docente.

Lo que describe el testimonio de la docente demuestra cómo se van configurando las representaciones y significados de lo que implica. Con base en la perspectiva teórica de las representaciones referidas, se analiza el tema de la evaluación al desempeño docente de los profesores de educación secundaria.

Desde las ciencias de la educación, el sistema educativo mexicano ha vivido hasta nuestros días una serie de procesos reformadores. El tema central de ello ha sido la evaluación del desempeño docente, la cual, vista o analizada desde la normatividad, ha representado ser un fenómeno mediático para quienes han formado parte del

mismo. Para la profesora Laura, docente de asignaturas de Ciencias Sociales desde hace 15 años, quien formó parte del primer grupo de evaluación (diciembre 2015), esto fue su concepción:

Fue un proceso estresante, pues ni el mismo sistema sabía los pasos en que llevarían a cabo las etapas de la evaluación o qué especificaciones en los rubros se deberían de cuidar. Hacían reuniones donde se pedía un tipo de planeación argumentada de acuerdo a los primeros bloques de la materia y después comentaban que era del periodo actual.

De igual manera no cuidaban los periodos para evidencias o capturar datos, siempre dieron un margen de más para el personal que faltara de cumplir el requisito (Comunicación personal, 29 de mayo 2019).

Desde la propia normatividad es evidente la complejidad del proceso, afirma la profesora; ni la propia Secretaría de Educación del Gobierno del Estado tenía a bien saber el desarrollo del proceso. A pesar de que desde el gobierno federal la argumentación era totalmente distinta en la presentación del proceso hacia los medios de comunicación. Esto generó percepciones diversas entre sus actores. En el último fragmento de lo expuesto por la profesora Laura, respecto a los tiempos de cumplimiento, no hubo consenso. Los docentes pudieron verse beneficiados o afectados en las diversas etapas.

Esto y otras variantes han sido cuestionadas, señaladas y duramente criticadas por distintos medios de comunicación. Propiciando la construcción de representaciones sociales complejas como objeto de estudio. P. Rateau, teórico de las representaciones sociales (citado en Cuevas, 2018, p. 18-19), plantea algunas de las características principales de las representaciones sociales (RS), entre las que se destacan:

- Conocimientos organizados, compuestos de elementos interdependientes al grado de conformarse como significados para la interpretación de la realidad.
- Conjunto de significados, opiniones, valoraciones y creencias compartidas por un mismo grupo social.
- Son producciones colectivas que se crean y recrean mediante el proceso de comunicación. Es la adhesión y participación en un grupo.

■ Conjunto sistematizado de conocimientos, permite a los grupos y actores asimilar la realidad social, y, por otro lado, orienta las prácticas de las personas.

Un testimonio más de la evaluación al desempeño docente confirma estas características en conjunto con los dos anteriores. Para el profesor Fernando Raúl docente de español con 16 años de experiencia, este proceso tuvo aspectos positivos y negativos; respecto a este último menciona:

Era la primera etapa [...] existió mucha desinformación, se puso en peligro el trabajo y patrimonio docente, cambiaron muchas veces las fechas de evaluación, no existían ejemplos de los materiales que se tenían que presentar, algunas escuelas no daban el apoyo para lograr conseguir información, fue un exceso de información la que se tuvo que estudiar para la evaluación y combinarla con el trabajo docente diario (Comunicación personal, 27 de mayo 2019).

Con base en lo anterior, se puede argumentar que las representaciones sociales proporcionan criterios para evaluar el medio social y poder determinar, justificar y legitimar ciertas conductas que adoptan los actores o personajes clave del fenómeno a investigar. La conexión entre la percepción y la representación social conduce a un profundo análisis reflexivo y comprensivo de lo que acontece en la realidad. Con base en estos tres testimonios se puede vincular el postulado de las representaciones, cuyos elementos aportan un conjunto de significados, opiniones, valoraciones y creencias compartidas por un mismo grupo social, docentes de educación secundaria general.

1.1.-Contexto Sociocultural

Siguiendo a teóricos de las representaciones sociales como Moscovici o Jodelet, una representación social parte desde un sujeto en un entorno social, el cual, actúa de manera individual. Consecuentemente, como parte de ese grupo, se configura socialmente a partir de lo que sucede allí mismo.

Para el presente estudio, el escenario se ubica en las Escuelas Secundarias Generales “21 de marzo de 1806” en la ciudad capital y “Lic. Homero Acosta López” del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020. Siguiendo a los autores citados, la RS surge en determinado

momento de la vida de los actores e interacciona y permite interpretar la realidad desde su pertenencia a un grupo o colectividad.

Moscovici (1979) menciona que, en el grueso margen de los intercambios corrientes de un fenómeno, mezclado con los grandes debates y arrastrado por la poderosa ola de los símbolos, el modelo o fenómeno vuelve con regularidad a su superficie o contexto y se apodera de la conciencia colectiva. Dicho eso, para los docentes el valor de la evaluación al desempeño docente será determinado con base en la representación social que se construya a partir de sus propias vivencias. Es así que su influencia confiere a la ciencia de la que proviene las dimensiones de un hecho social mayor y la arraiga en la vida cotidiana de los maestros y de la sociedad.

La Representación Social se trata de la formación de otro tipo de conocimiento adaptado a otras necesidades, que obedece a otros criterios, dentro de un contexto social preciso. No reproduce un saber depositado en la ciencia, destinado a permanecer ahí, sino que reelabora, según su conveniencia, de acuerdo con sus medios, lo hallado (Moscovici, 1979, p. 14).

En esta investigación se planteó como objeto de representación las percepciones de la evaluación al desempeño docente 2 en la enseñanza de educación secundaria. Para tal fin se pone de conocimiento que desde la normatividad se consideró como elemento preponderante la evaluación del sistema educativo; más concretamente el desempeño docente en los niveles de educación básica y media superior.

Con base en algunos estudios sobre la práctica educativa, muchos “son los temas que se desprenden de la práctica educacional” (Carpintero, 2014, p.5). Respecto al ámbito de la evaluación docente, algunos autores señalan a esta como un proceso para lograr una docencia de calidad desde un enfoque cualitativo. Desde una perspectiva crítica (Medina et al, 2010) afirman que evaluar, es estimar la calidad de la acción formativa para comprender su práctica, y sentar las bases para la educación integral. Sin embargo, ninguna de estas dos visiones se observa desde un primer acercamiento a la representación social de los docentes de las escuelas secundarias generales “21 de marzo de 1806” y “Lic. Homero Acosta López”, en adelante 21M y HAL, respecto a su proceso de evaluación. Por el contrario, se intentará llevar a cabo una visión interpretativa. Para el caso mexicano, desde la perspectiva política, se argumentó a la evaluación como un elemento clave y fundamental para garantizar la calidad educativa. De acuerdo con el trabajo de Cuevas, “la reforma buscaba cambios en las prácticas educativas, reorganizar el plan estructural para cumplir en el marco legal” (Cuevas, 2018, p.15). Se considera que

difícilmente y después de más de setenta años de prácticas enraizadas profundamente a un estilo de ser, se vería el proceso reformador como algo de beneficio para el gremio magisterial. La mayoría de los docentes de estas escuelas 21M y HAL coinciden en no saber a bien la raíz de dicho proceso.

Con base en este marco de representación, se percibe una visión unilateral y de implementación vertical, puesta como una estocada en la columna vertebral del Sistema Educativo Nacional, un proceso que a muchos docentes ha causado inseguridad e incertidumbre, según percepciones docentes individuales. Recordemos la percepción del profesor Raúl, “se puso en peligro el trabajo y el patrimonio docente” (Comunicación personal, 27 de mayo 2019).

Se puede entonces sustentar que efectivamente la implementación de este proceso fue ejecutada sin medir los alcances, de cierta manera buscando responsables de los resultados bajos en los indicadores en el sistema educativo hasta entonces, al tiempo que delegó la responsabilidad una vez más en el docente, condicionado ahora al fenómeno de la evaluación del desempeño docente.

Desde el panorama de la educación secundaria, una representación social que sobresale es que los docentes perciben a la evaluación como una herramienta que solo cuantifica los conocimientos del docente. Reconocen que debe ser un instrumento para crecer y fortalecer su desempeño académico. Pero su implementación no les deja en claro cuáles son los propósitos o verdaderas intenciones hacia su desempeño docente, lo que les crea incertidumbre, descontento e inconformidad.

Considerando que no son tomados en cuenta para su planteamiento, se construye una percepción negativa hacia el proceso. Long (2007) afirma que es esencial considerar el estudio del actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta.

La implementación de una evaluación estandarizada con valores cuantitativos, cuya puesta en práctica es producto del cumplimiento de parámetros e indicadores internacionales, no garantiza que en el desempeño de la docencia se den los mejores resultados. Por el contrario, genera percepciones y a su vez representaciones sociales que difícilmente responderán al desarrollo de la gestión en los centros escolares.

De acuerdo con la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED) la enseñanza ha sido objeto del diseño de políticas nacionales e internacionales encaminadas a la regulación de la actividad docente a través de la evaluación. Bajo esta premisa se da la evidencia de programas de evaluación sin un sustento teórico ni metodológico sólido. Para este estudio se analizará el proceso de la evaluación al desempeño docente en el nivel de secundaria. Aboites (2012a) señalaba que la estructura de la evaluación adoptada por el gobierno mexicano en las últimas dos décadas no ha sido capaz de explicar por qué no hay avances, ni qué produce las fallas y mucho menos como remediarlas. Es factible bajo este paradigma que el estudio de las representaciones sociales nos conduzca hacia una interpretación y respuesta del porqué no se han dado los avances esperados.

A pesar de ello, se recurre al postulado de Cuevas (2018) en el que argumenta que para el investigador un estudio de esta índole debe de ir más allá de manifestar opiniones a favor o en contra, o señalar si es positiva o negativa, porque las implicaciones que ejerce en los diferentes actores son particulares.

Marco Contextual

Las organizaciones escolares son marcos contextuales que determinan y condicionan el cabal cumplimiento de la práctica educativa por medio de la gestión, cuya complejidad es alta, pues cada proceso que se genera al interior adquiere especial significancia. Acercarse a los fenómenos educativos es entender la propia expresión de cada organización escolar respecto a las acciones, leyes o decretos que se implementan, intentando favorecer el funcionamiento del sistema educativo, sus organizaciones, instituciones y centros escolares.

Uno de los principios básicos para comprender este postulado es que “el centro escolar como organización es para el desarrollo del currículum y la enseñanza” (González, 2009, p. 2-3), y que ello dependerá de lo que suceda al interior del mismo, en él se identificarán las necesidades, fallos o adecuaciones que los mismos requieren en diversos momentos, etapas o fases de su desarrollo, con la finalidad de dar el pleno cumplimiento de la normativa.

Con base en estos principios es posible argumentar la falta de conocimiento y análisis de un proceso tan complejo como la evaluación al desempeño docente. Siguiendo el trabajo de Cuevas, define que “la evaluación al desempeño comprende la medición y

valoración tanto de la actuación como la idoneidad del docente” (Cuevas, 2018, p. 14). Algo complicado de entender tanto para las autoridades educativas como para el colectivo docente. Desde la perspectiva laboral, se percibe el proceso como uno que solo consideraba el mérito individual, dejando de lado el contexto educacional.

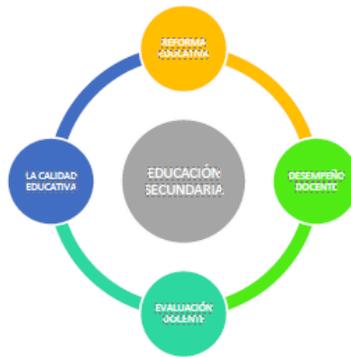
Además, entre las repercusiones e impacto que dejó hasta ahora se manifiesta lo siguiente, una docente más de la escuela secundaria general 21M expresa: “todos los que presentaron el examen estábamos súper presionados”, María Guadalupe docente de Ciencias con 30 años de servicio (comunicación personal, 13 de agosto, 2019). Esta expresión permite observar que la complejidad llegó a afectar el desarrollo de la práctica docente, por tanto, la propia gestión escolar. Un factor clave en el que coinciden los docentes entrevistados hasta ahora de la secundaria general “21 de marzo de 1806”, ahondar en ello conducirá al análisis de la representación social de la misma.

La evaluación al desempeño como una estrategia que, de acuerdo con la visión de la política educativa, trató de enmendar los males del propio sistema. Acuñando la mayor responsabilidad al docente. Una reforma que proclamó la búsqueda de la calidad educativa; el Ejecutivo Federal del ejercicio 2012-2018 fue el encargado de ponerla en marcha, como parte de un reclamo de la propia sociedad que demandaba transitar hacia una mejor educación.

Gutiérrez (2018) argumenta que una reforma generalmente expone los problemas que se quieren atender, junto a las líneas de acción que se quieren emprender. En este caso, para el mismo año 2013, el titular ejecutivo lo hizo, y en su discurso el elemento nodal fue el marco social bajo el cual argumentó que la calidad educativa recaería sobre el desempeño docente. Sin precisar los valores e impacto que ello conllevaría a los actores principales del contexto educativo, los docentes.

De acuerdo con la reforma educativa de 2013, la evaluación al desempeño tendría una visión de la siguiente manera, tal como se señala en el esquema núm. 1

Esquema 1. La EDD y su perspectiva.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Reforma Educativa 2013.

El camino parecía bastante sencillo y bajo una fórmula simple: buscar, mediante la implementación de la reforma, *la calidad educativa* a través de la medición del desempeño docente bajo el parámetro de utilizar un instrumento como el de la evaluación al desempeño docente. Rescatando la percepción de los docentes al inicio del proceso, no quedaban claros muchos aspectos desde la implementación, pasando por ni siquiera saber qué se buscaba evaluar o medir, mucho menos cuáles eran los criterios y tiempos para cumplir con lo que se pretendía. Dando paso con ello a la construcción de una RS con las características siguientes: conocimientos docentes compuestos de elementos interdependientes que comienzan a conformar significados para la interpretación de la realidad.

Los actores involucrados en la búsqueda de la calidad educativa, de acuerdo con Gutiérrez (2018), eran la sociedad, los docentes y los educandos. De los primeros, el énfasis recayó sobre el vago argumento de que la sociedad tenía un reclamo incesante, una preocupación que históricamente ha dejado al pueblo mexicano con una sed de justicia y desarrollo; lo cual el discurso dejaba en claro: era responsabilidad de la educación. Este discurso pareciera que realmente exalta las necesidades de una sociedad lacerada continuamente, sin embargo, no hay en el mismo, argumentos sólidos que respalden tales afirmaciones.

De los docentes y su desempeño, lo anunciaron a este como el factor más relevante del aprendizaje. Argumentaban que el acceso a una educación de calidad solo sería posible si los maestros del servicio público, a su ingreso, promoción y permanencia, estarían sujetos a procesos de evaluación que determinen su idoneidad. Los procesos

de evaluación se establecieron obligatorios (de ingreso, permanencia y promoción) con las leyes secundarias: La Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, de las cuales se supondrían “generar cambios trascendentales en la gestión del magisterio” (Gutiérrez, 2018, p. 35), más no existe mención de la gestión escolar o de la gestión educativa. No queda claro cuál es el significado que se le otorga al concepto gestión del magisterio.

Respecto al último grupo, serían los educandos quienes reciban una educación que cumpla con lo establecido en la norma constitucional y los requerimientos de las pruebas internacionales. Bajo estas premisas postuladas en diversos documentos oficiales daba inicio un fenómeno educativo hasta ahora relevante para la práctica docente. A pesar de los elementos que hasta ahora se han puesto en evidencia, dicho proceso ha sido cumplido por los docentes; entregaron resultados satisfactorios a las instituciones educativas y, desde luego, han contribuido al desarrollo de la gestión escolar.

Moscovici (2003) propone para el estudio de estas representaciones sociales el manejo de contornos operacionales. A través de lo que llama *campo de información* se podrá relacionar la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto o fenómeno social (Moscovici, citado en Cuevas, 2018, p. 21). Con base en esto se dirige la atención en analizar las percepciones de los docentes dentro de este fenómeno; de igual manera, interpretar la RS que se construye desde el conocimiento y vivencia del maestro de educación básica, específicamente en el nivel secundaria.

Una característica clave de los fenómenos sociales es que circulan por diversos medios que llegan de manera inmediata a diversos grupos. Propiciando que cada actor social, en función de su propio rol, contexto y momento en que vive, accede a la información del fenómeno que le interesa y comience a construir, a través de sus propias estructuras perceptuales y de las representaciones sociales, la interpretación de la realidad. Lo cual se fundamenta con lo expuesto por el mismo Moscovici (2003), el *campo de representación* por medio del cual se remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Los significados pueden ser

múltiples, cuya actitud nos conduce a descubrir la orientación del objeto respecto a la representación global.

Resulta pertinente mencionar la *objetivación y anclaje* del propio autor, por medio de la cual establece que la selección arbitraria de información del fenómeno de investigación, es decir, lo normativo u oficial permite al sujeto o actor descontextualizarlo para relacionarlo con su previa estructura perceptual y dar nueva forma al objeto de representación. Asignar así un nuevo sentido y comenzar a “explicar la realidad social y actuar en ella” (Cuevas, 2018, p. 22).

Son las representaciones sociales una manera de ahondar en las visiones del mundo, conocer las formas de conocimiento de sentido común e identificar la relación que nace entre los actores y sus interacciones sociales.

A partir de ello es necesario entender con detenimiento las necesidades que demandan las transformaciones de la política educativa a través del panorama nacional e internacional. Precisar cuáles son las acciones a emprender para contribuir a la búsqueda de la calidad de la educación, no solo en el referente del aprendizaje, sino de manera equitativa el desempeño de la enseñanza, tomando en cuenta el análisis de las representaciones sociales que tienen los profesores sobre la evaluación docente.

Un proceso clave dentro de esos postulados es valorar la pertinencia de la evaluación del desempeño docente dentro de la estructura organizativa, como un elemento base para el desarrollo de la gestión escolar. No solo como un instrumento cuantitativo implementado por políticas neoliberales, sino uno que permita la reflexión holística del proceso educativo en toda su organización escolar. El impacto que tiene dentro de la funcionalidad del centro escolar, así como de sus elementos físicos y sociales que lo integran. La fundamentación teórica que requiere el ejercicio profesional de la docencia para asumir un proceso que, si bien parte de necesidades estandarizadas, es un elemento que contribuirá a definir el camino que demanda el sistema educativo a través de las organizaciones escolares.

1.3 El Contexto Nacional e Internacional

Dentro de la política educativa nacional e internacional, un planteamiento trascendental que se da en los comicios del siglo XXI es la inclusión de México en proyectos internacionales de evaluación educativa, como parte de su arribo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De estos

nuevos estándares surge la necesidad de replantear los avances de la educación con base en la funcionalidad del propio sistema, la gestión escolar.

Con base en el *Plan de Estudios 2011*, educar en y para el siglo XXI representa un desafío mayor para los sistemas educativos en el mundo. Si bien existen experiencias exitosas, no hay fórmulas infalibles que conduzcan a todos. Dentro de los antecedentes de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), se hace evidente el deseo de continuidad de preceptos como la universalidad de la educación, el mejoramiento de la educación primaria y sustentar las instituciones que han fortalecido este ámbito. De la misma forma, los maestros han sido parte fundamental en estas y otras iniciativas para elevar la cobertura y calidad de la educación.

La RIEB, dentro de su intencionalidad, señala que es un proyecto que busca fortalecer la formación de ciudadanos competentes, que respondan a las necesidades del contexto global. Hace énfasis en que dentro de esa política global existen diversas reformas a la educación en distintos países, dentro de los cuales algunas han funcionado o cumplido los objetivos planteados. Sin embargo, señala que no existe una fórmula para ello, situación por la cual se define asimismo como una política pública que busca el impulso de una formación integral de todos los alumnos de educación básica y cuyo objetivo es el de favorecer el desarrollo de competencias y cumplir un perfil de egreso en los educandos con base en el desempeño docente y la gestión.

A pesar del sustento que tiene la RIEB, ha sido evidente en ocasiones baja la calidad de la educación que busca el Sistema Educativo Nacional; de esto se puede dar cuenta dentro de los propios subsistemas estatales al inicio del proceso reformador de 2012. Un testimonio de la profesora Alejandra, con 7 años de experiencia en el sistema, recuerda su ingreso al servicio educativo:

Fui parte de los primeros grupos que realizaron examen para el ingreso al sistema de educación y al ser la primera vez que se realizaba se notaba que no sabían ni cómo hacerle ya que no se nos proporcionó guía de estudio o al menos algo de lo que se nos iba a evaluar. Al llegar al lugar pude observar que éramos muchísimas personas que queríamos ingresar y pues pude sentir algo de incertidumbre ya que era egresada universitaria y no normalista y aun no estaba en vigor lo de que

cualquier universitario podía aplicar para examen y un poco de inseguridad, ya que no tenía la certeza de qué es lo que iba a venir en el examen [...]

El día de los resultados salí en el lugar 39 y la verdad no me fue tan mal, cuando estaban ofertando las plazas pude ver que la mayoría eran intendencias y algunas prefecturas, cosa que los primeros lugares las tomaron. Al tocar mi turno se me ofertó una intendencia en el municipio de soledad ya que muchos habían rechazado por orgullo tal vez, pero lo importante era entrar y ya dependía de uno que pudiera subir a conseguir algo “mejor”.

Al principio si me costó un poco porque entendí a los que rechazaron la plaza, de que se habían “quemado las pestañas” para eso. Entonces se sentía un poco de frustración, porque puede observar que muchos recomendados con solo preparatoria o secundaria incluso, estaban frente a grupos como maestros (Comunicación personal, 30 de mayo 2019).

La profesionalización de su práctica implica entender su visión y participación en la búsqueda de la calidad de la educación. Con el testimonio de la profesora se hace evidente la poca congruencia que llega a existir en diferentes contextos de la gestión escolar. Por un lado, el gobierno federal argumenta su postura hacia elevar la calidad educativa, al tiempo que en la propia práctica e implementación de los procesos queda al descubierto que en algunos momentos deja de cumplirse lo estipulado en la normatividad o se maneja en otros espacios.

Es cierto que el sistema cuenta con profesores que centran su atención en las competencias profesionales de innovación y solución de problemas encaminados a mejorar su propia intervención y es fundamental. La profesora Alejandra hace énfasis en ello, al decir que después de su ingreso al sistema, su desarrollo profesional dependería de ella misma. A pesar de lo citado en el párrafo anterior un buen porcentaje de los docentes que han formado parte de los procesos de evaluación del desempeño docente, sea cual sea su historia de arribo al sistema, han sustentado su trabajo con resultados idóneos: suficientes, buenos y destacados.

El análisis desde la perspectiva y fundamentación teórica de las representaciones sociales contribuirá a comprender la implementación de un proceso tan complejo como lo es la evaluación al desempeño. Siguiendo el planteamiento de Moscovici (1979), se buscará extraer el conocimiento de la evaluación al desempeño en un contexto social preciso, las escuelas secundarias, aquel que se reelabora con base en su conveniencia y sus propios medios. Difícilmente se podrá articular una visión completa de las necesidades del propio sistema, pero bien puede dilucidar el camino hacia nuevas interpretaciones de las necesidades de la gestión escolar.

Aunado a ello, el análisis hasta ahora sobre los procesos de evaluación en nuestro país se ha encaminado solo a la regulación, control y cumplimiento de los estándares globales. Se pretende llegar a considerar que tanto esto ha contribuido a la gestión escolar de los centros escolares 21M y HAL.

El ejemplo más claro de la evaluación al desempeño es la necesidad de insertar al sistema educativo nacional dentro de esos parámetros establecidos por la mundialización. Desde los primeros años del presente siglo, en nuestro país se vaticinó el desarrollo de una evaluación educativa continua. Para el caso particular de los docentes de nuestro país y respondiendo a estas demandas globales en el año 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Es necesario señalar que es hasta el año 2012 que inició sus actividades formales esta institución, la cual en el decreto era “la novedad más importante en el terreno de la evaluación educativa en México” (Horbath, 2014, p. 64).

Entre las principales funciones que tuvo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) destacaron las siguientes:

- Asumir las responsabilidades de las evaluaciones internacionales en que participa México.
- Realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales realizados en años anteriores, así como de las evaluaciones internacionales.
- Trabajar con áreas de evaluación de las 32 entidades federativas del país.
- Tiene la intencionalidad de evidenciar la calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes de forma objetiva gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación [...] cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; instrumentos que serán altamente valorados por maestros, directivos y sociedad.

■ Operará un Sistema Nacional de Información Educativa, moderno y eficiente, que permita conocer con objetividad y precisión la situación de aprendizaje de los alumnos, así como los niveles de desempeño de maestros, escuelas e instituciones y entidades administrativas.

El Programa Nacional de Educación habrá de contribuir a la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa con la creación del INEE. Entre sus objetivos está fortalecer la evaluación, por medio de una política decidida a impulsar la evaluación, la investigación y la innovación educativa; fortaleciendo el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. Este representa la pauta hacia un paradigma trascendental para poder articular un análisis profundo de la realidad educativa desde otra perspectiva, de las organizaciones y de sus actores.

En este panorama, que argumentaba la normativa de la educación, su objetivo clave era fortalecer los procesos de evaluación y, por tanto, el propio sistema educativo nacional. Para contribuir a este análisis, el testimonio de la profesora Zayda, docente de matemáticas, quien cuenta con 14 años de experiencia, comparte su vivencia:

El resultado [de la evaluación] era un tanto subjetivo, dado que en algunas etapas se evaluaron planeaciones, proyectos o evidencias de las que nunca se aclararon, fallas, debilidades o errores. En ninguna ocasión existió precisión ni cumplimiento en las fechas programadas para resultados, cada evaluación ha tenido cambio de fecha.

El resultado de la evaluación se utiliza a conveniencia; si se buscaba un beneficio, siempre ponían como requisito estar evaluado, pero una vez evaluado, te advertían que eran lugares contados y casi exclusivos para los primeros lugares en prelación.

Un resultado deficiente o insuficiente en otro nivel diferente al actual (de la persona evaluada) te fichaba en todos los niveles; pero un resultado bueno o destacado, solo te servía para tu mismo nivel (Comunicación personal, 20 de mayo 2019).

Cabe aclarar que recordando los objetivos principales del INEE serían, entre otras cosas, evidenciar la calidad del sistema educativo nacional gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación. Lo cual contrasta con esta última experiencia de la profesora Ortiz, en la cual hace evidente que fue un proceso, además de complejo y riguroso, uno que no rindió retroalimentación a la figura docente ni a su ejercicio

profesional de manera directa. Pues un buen resultado no garantizaba un beneficio expreso y tangible; sin embargo, la rigurosidad para un resultado no deseado ni por el sistema ni por el docente bien te cerraba todas las puertas del propio sistema educativo.

Con base en los principios de la política educativa internacional de los últimos años y los avances que ha implementado el sistema educativo nacional, es necesario definir las implicaciones y el impacto que tiene el desarrollo y puesta en marcha del proceso de evaluación al desempeño docente en el contexto de la gestión escolar y educativa. Problematicar y fundamentar la relevancia que tiene para el desempeño docente, puesto que el discurso oficial suele tener paradigmas o visiones preestablecidas; es necesario precisar una perspectiva teórica hacia el proceso que interesa entender y analizar, *las percepciones de la evaluación al desempeño docente en la enseñanza de la educación secundaria*, como fenómeno clave de la educación básica.

De acuerdo con Rueda (2015), la política educativa de nuestro país en el sexenio 2012-2018 pretendió incrementar la cobertura, la inclusión y la equidad educativa entre los diversos grupos de la población. En este sentido, la evaluación educativa se convirtió en el proceso que atrajo en buena medida los reflectores, intereses y cuestionamientos de diversas facciones de las estructuras del poder social, político y económico.

Desde la gestión escolar se argumentó la evaluación como un elemento clave y fundamental para lograr los supuestos ya citados. Situación que propició una limitada reflexión y una nula discusión entre los principales actores educativos, lo que provocó dificultades que afectaron al proceso educativo y a la aceptación cabal de la evaluación al desempeño por los profesores. El profesor Manuel, con 11 años de experiencia y docente de Ciencias Sociales, comenta lo siguiente:

En el proceso de selección [para la evaluación al desempeño] no se tuvo una base explicable, fue autoritario, causó incertidumbre y se aceptó bajo protesta. Se exigió planeación argumentada, evidencias de aprendizaje de los alumnos, se implementaron cursos, diplomados, se hizo llegar material digital para su análisis y comprensión. Se dio mucha información que muchos no revisaron porque el tiempo fue insuficiente (Comunicación personal, 19 de mayo de 2019).

Tomando como base su primera expresión, fue un proceso sin bases, autoritario y con mucha incertidumbre; esto da evidencia de que efectivamente fue una evaluación puesta de manera vertical al sistema educativo. Si se retoma parte del testimonio del profesor Fernando Raúl, ambos coinciden en que la incertidumbre abordó la figura docente, poniendo en riesgo incluso el patrimonio docente.

Esta visión de la evaluación de la docencia, se centró en la implementación de la misma como el remedio a los males que aquejaban al sistema educativo. Siguiendo a Ramírez (2015), analista de la política educativa, argumenta en su disertación *Sobre los desafíos de la política*, “la falta de un diagnóstico profundo para llevar a cabo la estrategia nacional de evaluación educativa y poder atender de manera adecuada los problemas del sistema educativo nacional” (Ramírez, 2015, p. 9); señalándolo también como un sistema centralizado y vertical. El autor señala que tanto el proceso de evaluación como la profesionalización docente deben constituirse como procesos con sustentos teóricos que contribuyan a un conocimiento más detallado de la realidad educativa.

Encontrar el valor de la educación a través de la implementación de la evaluación docente representa una complejidad mayúscula, pues no se trata solo de saber si se cumplen las metas o no, sino de ser capaces de reflexionar las condiciones en las que se da todo este fenómeno. Para algunos docentes de nivel secundaria, vivir este proceso fue extenuante, desde tener que mediar con la incertidumbre de los valores de la evaluación, el desarrollo de la gestión escolar y las situaciones personales de su vida diaria. Fueron elementos que incidieron en la búsqueda de una gestión escolar que satisficiera las demandas del propio sistema y de la sociedad. Elementos y condiciones que van más allá de un simple resultado cuantitativo.

En una visión reduccionista y simplista del proceso de evaluación de la docencia, se plantea solo el resultado y no el análisis de las estructuras que articularon ese logro. Rueda (2015) plantea un paradigma que intenta recuperar una idea de la evaluación más contemporánea, con fundamento en el reconocimiento de las necesidades de las distintas audiencias que conforman el sistema educativo. Puesto que la evaluación representa y significa cosas diferentes para cada uno de los actores que en ella interfieren. Es aquí donde se identifica la necesidad de conocer las percepciones de los docentes y las representaciones sociales que se han edificado, pues estas deben estar dentro de la evaluación como parte importante de la misma.

El reto o desafío es recuperar información útil de y para todos los actores del proceso educativo, pues no se trata o aspira a saber una verdad absoluta. Si no confrontar perspectivas y maneras distintas de cómo cada actor percibe el proceso de la evaluación educacional y la evaluación docente.

Por tanto, la evaluación educacional afirma Wolff (2006), debe entenderse como medida de grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, establecidos por autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. Para poder llevar a cabo el conocimiento de esta evaluación es necesario exponer la percepción desde las representaciones sociales que los docentes protagonizan, profundizar en el análisis de la evaluación y describir el fenómeno que se vive desde la representación y poder llegar a conclusiones que fortalezcan el proceso educativo.

De acuerdo con Carpintero, González y Cabezas (2014), a través de la evaluación docente se puede descubrir cómo los docentes entienden los procesos de cambio bajo estructuras diseñadas a partir de parámetros globales y los procesos de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Con base en estos principios de la política educativa internacional y los avances que ha implementado el sistema educativo nacional, es necesario definir las implicaciones y el impacto que tiene el desarrollo y puesta en marcha del proceso de evaluación docente en este momento histórico. Fundamentar la relevancia que tiene para la práctica docente, puesto que el discurso oficial suele tener paradigmas preestablecidos; es necesario precisar asimismo las interpretaciones de lo real en la práctica, lo que se vive fuera de los procesos reformadores. De lo cual ya el lector se ha podido dar cuenta con algunos de los testimonios que los propios docentes de educación secundaria han manifestado.

Un testimonio más de la profesora Gabriela, docente de la asignatura de artes con 10 años de experiencia, hace explícito un factor clave en el desempeño docente:

Me evalué en el segundo grupo por voluntad, en apariencia, propia, pues tenía dos horas en código 20 y se nos dijo que perderíamos lo que teníamos en código 20, si no nos evaluamos. Fue un poco pesado para mí, ya que mi hijo tenía seis meses de haber nacido y, como tuve complicaciones cuando nació, mi recuperación fue

lenta. Finalmente, me decidí a hacer la evaluación con la esperanza de salir destacada (Comunicación personal, mayo 2019).

Una de las bases de las reformas educativas en América Latina argumenta que “sin docentes los cambios educativos no son posibles” (Díaz-Barriga, 2000, p. 7). Reflexionando un poco sobre el testimonio de la profesora y el postulado teórico del autor, es fundamental para el propio sistema reconocer que es por medio de la figura docente que los ideales fundamentados en demandas globales habrán de aterrizar en el contexto escolar. Sin embargo, parece ser que para la normatividad del sistema eso queda endeble, si bien el proceso de evaluación ha cumplido hasta hoy con llevarse a cabo, poco ha hecho sentir a los docentes de asignatura reconocidos por su labor. Para dar sustento a ello, es necesario reconocer que existe ausencia de análisis pedagógico del proceso de evaluación y el impacto que tiene en la gestión escolar dentro del centro educativo. Para lo cual, más adelante se abordará un análisis particular y se rescata la representación social de la evaluación desde la percepción docente.

1.4 La Reforma Integral a la Educación Básica (Nivel Secundaria)

Como en toda reforma educativa, el docente es central para lograr resultados exitosos, para lo cual la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) propone que el maestro sea capaz de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos vinculados a problemas reales, que sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Afortunadamente, y desde el primer acercamiento a los profesores que se integraron a esta investigación con su testimonio, se documenta que son docentes que obtuvieron resultados satisfactorios en su evaluación al desempeño. Lo que pone en evidencia que, a pesar de lo que se ha venido anunciando en párrafos anteriores, han tenido a bien defender su profesión bajo sustentos normativos.

Es importante entender la reforma educativa no solo desde un marco oficial o normativo, sino dimensionar las experiencias de todos aquellos agentes involucrados en dicha práctica social, esencialmente de los docentes. Las representaciones sociales son una base para comprender los procesos de reforma, pues estas se

construyen a partir de la singularidad del actor, desde el lugar que ocupa en el mundo, donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común. Se debe reconocer la formación y trayectoria de los actores, con una dimensión personal y profesional. La representación social se ha de conformar por aspectos sociales, institucionales, históricos y profesionales.

La RIEB dentro de su intencionalidad señala que es un proyecto que busca fortalecer la formación de ciudadanos competentes, que respondan a las necesidades del contexto global. Es importante señalar que la RIEB tiene dentro sus bases antecedentes como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, en el cual se propuso incrementar, analizar y fortalecer la educación básica, al tiempo que de la misma manera estimuló, reconoció y promovió la función docente. De igual forma, se incorporó a ella el Compromiso Social por la Educación, en el que se estableció la búsqueda de la calidad educativa, aprender a aprender y lograr la formación de seres humanos. Cerrando con la Alianza por la Calidad de la Educación, a través de la profesionalización docente.

Con base en estos pilares de la RIEB es importante centrar la atención en los diversos enfoques que dan sustento a la reforma. El enfoque por competencias es la base del modelo pedagógico. Hasta ahora se ha precisado la calidad de la educación en los aspectos del aprendizaje, pues son los referentes de los estándares internacionales. Además de ello, es vital y relevante centrar la atención en la formación y profesionalización del docente bajo este modelo. La profesionalización del docente implica poner atención en las competencias profesionales de innovación y solución de problemas encaminados a mejorar su propia intervención. El desarrollo de la mediación pedagógica se encamina a entender la intervención docente, a partir del análisis de su propia práctica y de cómo va a mejorar su trabajo.

Estos fundamentos desde el marco normativo y la teoría contrastan con el ejercicio de la práctica, en estudios recientes sobre percepciones en los sistemas educativos Perines, (2017) Sotomayor, (2013) disertan sobre la importancia de atender las visiones de los docentes respecto a diversos fenómenos educativos. Analizar la percepción permitirá ampliar y actualizar los conocimientos sobre la educación, además de “reconciliar los discursos divergentes de la investigación y la práctica educativa” (MacDonald, 2001, citado en Sotomayor, 2013, p. 4).

Algunos de los resultados de tales investigaciones concluyen y concuerdan en que diagnosticar dificultades del sistema facilita un cambio educativo que supere modelos tradicionales; permiten transformar paradigmas establecidos, los cuales propician modificaciones sustanciales dentro de los propios esquemas, todo ello desde una mirada crítica sustentada en la realidad de la práctica. Hacia dónde puede conducirnos la percepción de los docentes es una variante fundamental para

adentrarnos en las problemáticas educativas y muy posiblemente nos permita “derribar o confirmar mitos instalados en las aulas y formas de pensar” (Perines, 2017, p. 10).

En estudios recientes (Colín, 2014) detalla que las primeras observaciones y análisis realizados a la implementación de la reforma educativa 2006 a la educación secundaria, develó intentos “por transformar la educación secundaria son un asunto tan añejo como el nivel educativo mismo” parece ser una empresa fallida o al menos una tarea inconclusa en el presente (Colín, 2014, p. 74).

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) “a partir de agosto 2006, incluida en la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a partir de agosto de 2008” (Colín, 2014, p. 5), articuló la reformulación de los planes y programas de secundaria a partir de la inclusión de la RIES en la RIEB, ha sido un poco olvidada dentro de la investigación educativa. Este nivel educativo, el cual representa la consecución de la educación básica necesita ser explorado dentro de la práctica educativa y el turbulento momento reformador que se vive. Llegar al análisis de las representaciones sociales, señalan Gutiérrez y Cuevas (2018), se atiende comúnmente la mirada de los sujetos como actores con una pertenencia grupal. Pues es muy común en este mismo proceso del que se habla observar que las políticas educativas, siguiendo a los mismos autores, construyen RS que proyectan lo que se desea que se proyecte; una visión del Estado, de las diversas facciones políticas e incluso de las tendencias neoliberales y de los organismos internacionales.

Con base en trabajos sobre la investigación educativa Kaestle (1993), Hargreaves (1996), Perines (2017), aseveran que desde las postrimerías del siglo pasado la pésima reputación que tiene la investigación en el terreno educativo, el bajo prestigio entre los propios docentes y aún más dentro de la política educativa. Es posible observar que además de la implantación de los procesos reformadores de una manera autoritaria; existe dentro de los profesionales de la educación una tendencia hacia “la toma de decisiones a partir de la experiencia, su sentido común a las modas, pero no a lo que la investigación ha ido legando” (Perines, 2017, p. 3). El análisis de este tipo de representación social conducirá a comprender los conocimientos que tienen los actores del objeto de representación. Entender los significados que se le asignan al fenómeno de representación, a partir de los cuales la información y los

significados que se le atribuyen, se adoptan nuevas posturas, emiten valoraciones y expresan orientaciones de acción.

Resulta una necesidad adentrarnos en temas que fortalezcan la investigación educativa en el nivel de secundaria, el análisis de los diversos procesos contextuales que dirigen el rumbo de la educación actual y de forma particular un nivel educativo que representa la consecución de la educación básica en nuestro país.

1.5 Modelo Educativo 2016

A partir del año 2012, el Estado mexicano puso en marcha un proceso que intentaría marcar una profunda transformación en el ámbito de la educación en el país. La implementación de una nueva reforma educativa, la cual tendría en el nivel constitucional la obligación para el Estado de “mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente” (SEP, 2017, p. 15). Autores como Schulmeyer (2002) argumentan que el contexto socioeconómico y cultural de los países latinoamericanos era hasta los años ochenta un factor clave en los logros de la gestión escolar. Es decir, los pocos o nulos avances en cuestión escolar estaban condicionados a factores de la propia realidad; en consecuencia, habría la necesidad de encaminarse hacia parámetros globales sí o sí. Este mismo postulado es el que da sustento a la política educativa del estado mexicano hoy en día.

En la última década del siglo XX se puso énfasis en que los resultados de la gestión escolar dependerían en buena medida del desempeño profesional del maestro, desde los procesos reformadores. La búsqueda de la calidad tendría esta área como punta de lanza. La misma autora plantea al inicio de siglo: “hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo [...] depende fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes” (Schulmeyer, 2002, p. 26). En los apartados anteriores, autores como Rueda (2015) y Aboites (2012a) han expuesto lo que para el Estado ha sido el factor responsable de los pocos avances que se han dado en el escenario educativo.

De acuerdo con el artículo 12° de la Ley General de Educación, la Reforma revisó el Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Pareciera que el sistema educativo vigente, en conjunto a los planes y programas de estudio, y el propio desempeño docente hasta ese entonces careciera

de innovación y estrategia pedagógica; por tanto, fue pertinente analizar la nueva propuesta curricular. Un poco más adelante se detallan algunos cambios de uno y otro modelo.

Este nuevo modelo educativo tuvo como sustento tres documentos base: la carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI, el plan del nuevo modelo educativo y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. De acuerdo con el discurso oficial se planteó el mejoramiento de la educación como un desafío que requería la participación de todos los actores del sistema. Es importante señalar que la propia conducción del Estado de estos procesos nulifica en algunos sentidos la participación real de los actores involucrados en la práctica educativa. Además, se debe reconocer que en muchas ocasiones aparecen en el turbulento momento reformador posturas en las que, por un lado, están quienes consideran necesaria la gestión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación de su desempeño; en el mismo escenario pueden aparecer aquellos que contraponen u obstaculizan estas políticas de evaluación.

Para este proceso de 2012, resalta como parte de su estrategia de fortalecimiento los diferentes foros de consulta que se realizaron, planteándolo a la vez como argumento de justificación. Es importante mencionar también que el periodo de tales consultas fue de aproximadamente dos meses para las diversas zonas del país, condición que pudo generar grandes sesgos en la participación colectiva. Sustentado en el paradigma sobre “la participación de todos los actores del sistema”.

Este modelo determinado como lo marca la Ley General de Educación, establece a partir del año 2016 el carácter obligatorio para su implementación nacional. Cuenta con un enfoque humanista del cual se señala también, se fundamenta en avances de la investigación educativa. Este nuevo currículo se centra en el desarrollo de aprendizajes clave organizados en tres componentes, de los que se dice, deberán permitir al educando seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Más adelante intentaremos poner en evidencia los cambios curriculares propuestos frente a los del modelo que se intenta transformar.

Se busca la oportunidad de que la educación pública en sus niveles básicos, además de respetar los principios constitucionales lleguen a ser de “calidad, con equidad e incluyente” (SEP, 2017, p.23). Asegurar que la educación que se proporcione otorgue aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida de cada mexicano. Esto último coincide ampliamente con los principios de la reforma integral a la educación básica 2011. Cuenta con un sinnúmero de objetivos a desarrollar y lograr en el ámbito de la educación, entre ellos destaca la perspectiva que asume respecto a

los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje. En este apartado, de manera congruente se argumenta que la política y las prácticas educativas deben fundamentarse en las teorías de la investigación educativa. Sin embargo, es muy poco el referente que se describe en el documento oficial, el cuestionamiento y la reflexión se limitan a situaciones meramente descriptivas de lo que supuestamente se vive dentro del sistema educativo nacional mexicano.

En lo que refiere a la *transformación de la práctica pedagógica*, dice que la cultura pedagógica que prevalece en la mayor parte de nuestro sistema educativo se encuentra en un proceso de hacinamiento y ralentización respecto de los avances que ya debería tener. Para Schulmeyer (2002), aquello que se considera una profesión, “es la representación que se hace de ella y la imagen pública que se proyecta atiende una dinámica compleja que no podrá ser explicada por una serie de características” (p. 29). Significa entonces que dicha reforma tendrá que tener valores específicos que contribuyan al mejoramiento de la propia práctica y que además tenga la capacidad de fortalecerla y no solo medirla; porque si en ella se hace especial énfasis en el escaso avance, deberá realmente innovar las prácticas.

De igual manera, se puede afirmar que si no se transforma esta cultura, pocos serán los alcances que esta o cualquier otra reforma tenga en la rendición de cuentas de lo que se espera. La estructura y características de la educación obligatoria nos permitirán referenciar de mejor manera lo que se pretende lograr dentro de nuestro sistema educativo.

Para el caso concreto del nivel secundaria, dicho modelo realiza una valoración cuantitativa de los adolescentes del país de entre 12 y 15 años, de los cuales más del noventa por ciento asisten a la escuela –una matrícula mayor a los seis millones de estudiantes- en el último tramo de la educación básica. Durante este trayecto se prepara a los estudiantes para el logro del perfil de egreso, se asume la participación de México en pruebas con criterios establecidos por organismos internacionales que habrán de determinar los niveles de desempeño necesarios en el mundo global. De los cuales los resultados y niveles de logro alcanzados en los últimos años no resultan tan alentadores para lo que se espera como niveles básicos de desempeño.

Este panorama para el nuevo modelo educativo, el cual entró en vigencia de manera gradual en los últimos dos ciclos escolares, apunta hacia un solo reto de acuerdo a su propia descripción, la mejora de los aprendizajes y del diseño curricular; dejando de

lado elementos y variantes que posiblemente sean factores clave para atender las necesidades reales de la educación secundaria. De manera somera se lee textualmente lo siguiente: “lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos, y las estrategias del colegiado” (SEP, 2017, p. 78).

Buscar la mejora de los aprendizajes y el plan curricular con un elemento clave, la evaluación al desempeño docente. En países como México existen estructuras institucionales –para el caso de estudio el INEE–, que centralmente elaboran las pruebas que dan cumplimiento a los estándares globales. En este mismo país solo se elaboran pruebas de conocimientos curriculares a los docentes, las que son elaboradas y procesadas por el organismo de la administración central de la educación.

Hoy en día, el decreto emitido en el Diario Oficial de la Federación (en adelante DOF) el 15/05/2019 por el nuevo gobierno de México ha iniciado un nuevo proceso reformador, adicionando y derogando diversas disposiciones en torno a los artículos constitucionales 3°, 31 y 73 en materia de educación. Se vive un proceso de constantes cambios, se tiene conocimiento de las leyes que abroga ese decreto en materia del sistema educativo nacional. Se pretende llevar a cabo la creación de nuevos sistemas de mejora continua, entre ellos: estudios e investigaciones que fortalezcan el sistema, evaluaciones *justas* al ámbito educativo. Se anuncia la creación de nuevas instituciones como el *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación*; la suspensión de algunos procesos de evaluación, y sobre todo el respeto a los derechos adquiridos de los maestros y las maestras en otros procesos.

Para muchos actores de la práctica educativa no es difícil entender que las diversas reformas educativas en nuestro país han tenido ciertas tendencias a lo largo de los últimos años. Desde una perspectiva propia es claro lo anterior, sin embargo, la complejidad de estas adecuaciones se percibe en su implementación.

En el caso de la evaluación al desempeño, siguiendo estos cambios curriculares, se llevó a cabo el proceso, se establecieron las etapas y periodos de ejecución, con un contenido basado en los planes y programas educativos 2011, se generaron resultados y se cumplió. A la postre se ejecuta un proceso reformador a los planes y programas; nace un nuevo modelo 2016, se adecúa la estructura anterior, cambios radicales como el de autonomía curricular. Entonces, la evaluación ¿qué aportó a la

práctica? se desfasa lo realizado con lo implementado. Por lo cual se pueden tener distintas interpretaciones para los docentes.

En ese contexto de política educativa neoliberal, las demandas para el entorno latinoamericano han representado una serie de retos que cada nación debe plantearse como desafíos frente a las exigencias del nuevo siglo; entre algunos de ellos están: “la búsqueda de la autonomía de los centros escolares, la evaluación y la profesionalización de la docencia” (González, 2017, p.11). Pero poco coincide con lo alcanzado en la realidad educativa.

Un marco normativo ideal para la educación se ha convertido en la obsesión de los diversos sistemas educativos nacionales en América Latina y el mundo. De este paradigma se desprende, para el caso mexicano, una serie de transformaciones a la educación pública en un lapso de tiempo relativamente corto. En el siguiente apartado se ponen en evidencia los cambios que ha sufrido el sistema educativo nacional en su enseñanza básica; vale la pena analizarlos y definir si realmente estos son distintos o bien que alguno de ellos o ambos sean efectivamente procesos de innovación acordes con las necesidades y demandas que los advierten.

Respecto a estos proyectos reformadores, Gutiérrez (2018) afirma que los textos y discursos que se proclaman apoyan su argumentación en valores socioculturales compartidos. Propician una posición con determinadas situaciones, personas u objetos y permiten que se generen representaciones sociales que dan significado y valoraciones a actores, procesos y prácticas educativas.

Elemento clave y de interés para la investigación es caminar en la búsqueda de las representaciones sociales que emanan de la normativa de la EDD y se conjugan con el significado y simbolismo que le dan los actores de la práctica educativa.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La perspectiva política de la educación abre una amplia gama de posibilidades para interpretar de diferentes maneras los procesos que se viven al interior de ella. Un decreto puede creer ser suficiente para cambiar las situaciones escolares y lo que de la misma se espera. Una decisión unilateral es capaz de provocar grandes sesgos en el terreno que se implante; hacerlo en la educación representa uno mayor. Esta visión permite observar la falta de profundidad en el análisis de toda la realidad de la práctica educativa, teniendo la plena conciencia de que es además una práctica totalmente social.

Para quienes estamos inmersos en el ámbito de la educación, se adquiere una visión sumamente compleja de todo lo que puede interferir y condicionar el proceso educativo. Es pertinente señalar que pocas veces somos capaces de reflexionar con detenimiento lo que de ella emana. Dos aspectos fundamentan la interpretación de los procesos educativos, por un lado, las acciones que emprenden los diferentes gobiernos respecto a la mejora de la educación y, por otro, la forma de implementarlos. Segundo, las implicaciones profesionales y laborales que se generan a partir de las primeras.

En este último aspecto se hace referencia a la poca vinculación de los protagonistas con la toma de decisiones de las autoridades educativas; bastante se ha discutido respecto a ello y al origen de tales fallos. Díaz Barriga (2000), Sotomayor (2013), González (2017), Perines (2017), señalan la poca participación de los docentes en los procesos reformadores, al tiempo que destacan la importancia de recuperar la visión y percepción de ellos como base fundamental para edificar estructuras educativas sólidas que sean capaces de atender las necesidades.

2.1.- De la evaluación al desempeño.

En el contexto actual de la práctica educativa en nuestro país, es necesario entender con detenimiento las necesidades que demanda la transformación de la política educativa. En los últimos años del siglo pasado y durante los primeros de este, González, Cano y Ruiz (2017) afirman que “las reformas educativas en México han tenido en común la definición de ciertas líneas como la descentralización, la autonomía de los centros escolares, la evaluación y la profesionalización de la docencia” (p. 1). Siguiendo el estudio de Schulmeyer, declara que “entre los países

que reportan información sobre la evaluación del desempeño del docente [como producto de las reformas] no se aprecia unidad en cuanto a para qué evalúan”, pues dice que se observa indistintamente como aparecen en los objetivos el mejoramiento de la enseñanza y poco o nada frecuente es el objetivo de elevar el desarrollo profesional de los maestros. Por tanto, no se puede argumentar que existan en esta región del mundo estándares comunes relativos a una práctica docente profesional exitosa.

Estas tendencias que se han marcado trastocan ámbitos que debieran tratarse con mayor cautela y esmero, pues son los profesores la pieza angular de los procesos educativos y de las políticas a implementar, son quienes tienen el pulso de la realidad educativa y de las necesidades que los diversos contextos escolares requieren. Es fundamental la percepción de los docentes y el análisis de las representaciones sociales sobre los procesos que intentan emprender una transformación educativa.

A pesar de lo anterior, existen percepciones como la siguiente, que manifiestan y contribuyen al postulado anterior sobre la marginación de los docentes respecto a la toma de decisiones de las políticas educativas:

Prevalece la visión política por sobre la educativa, dado que de manera generalizada se manifiesta la falta de credibilidad en las instituciones; la educación no escapa a esta percepción social, sobre todo por la agresiva campaña implementada por el gobierno federal en contra del magisterio (González et al, 2017, p. 5).

Con base en este escenario de una política racional de intervención, las reformas educativas son un elemento integral de la regulación y el control del gobierno. De acuerdo con las tendencias de los últimos años en nuestro país, el sector educativo ha estado en manos de las políticas públicas; La última reforma a la educación planteó como tema y eje central “la evaluación al desempeño como requisito para la calidad educativa; significa por una parte hacer cambios para que lo importante continúe, a veces con el uso de la violencia como se han presentado las situaciones en la llamada *evaluación docente*” (González et al, 2017, p. 5).

La perspectiva de muchos actores de la práctica educativa ha tenido una tendencia en la cual ha quedado claro que los maestros son marginados o excluidos de los procesos reformadores cuando deben ser considerados protagonistas de la transformación educativa. Se consideran solamente en el índice de resultados, en la evidencia de los mismos, más no en la gestión de los procesos. A pesar de lo cual, los

avances obtenidos hasta ahora permiten dilucidar que los éxitos se generan, concretamente en ellos, los maestros. Para las instituciones, la normatividad podrá perfeccionarse en todos los elementos de la gestión escolar y de la gestión institucional, pero a pesar de ello, todo eso, sin docentes eficientes, no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Para el caso de América Latina, esto está condicionado en buena medida a la conducción del Estado. Ante ello, también se debe exponer que los actores y agentes educativos clave generan en muchas ocasiones posiciones contrapuestas. Por un lado, están quienes consideran necesaria la gestión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación de su desempeño; en el mismo escenario pueden aparecer aquellos que contraponen u obstaculizan estas políticas de evaluación de los procesos reformadores.

Aboites (2012b), uno de los principales teóricos de la evaluación en nuestro país, sostiene que a lo largo de los últimos veinticinco años en nuestro contexto educativo no se han logrado generar cambios importantes. A pesar de que los diversos gobiernos han apostado a la visión neoliberal de la educación desde los años noventa del siglo pasado; la medición de todo lo que se mueva para ellos ha resultado ineludible. En este innovador trance, instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Centro Nacional para la Evaluación (Ceneval), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Enlace o PISA, por destacar los más relevantes, nacieron con la firme intención de evaluar el sistema educativo nacional. Desde otra perspectiva se visibilizaban “presionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) al cumplimiento de parámetros y estándares globales, mediante la aplicación hasta hoy en día de millones de exámenes estandarizados” (Aboites, 2012a, p. 4-5).

A pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora, no existen resultados que den cuenta de los avances que se debieran tener en pleno siglo XXI. Nada de lo invertido hasta ahora ha tenido un impacto positivo para el desarrollo de la educación, por el contrario, “la educación mexicana se encuentra en una situación de desastre y prácticamente a ciegas se lanzan iniciativas” que puedan enmendar esta situación (Aboites, 2012a, p. 7). Estudios como el de Wolff (2006) hablan de proyectos internacionales que se han preocupado por medir el progreso educacional en diversas regiones en el mundo. Si bien se reconoce que nuestro país se ha integrado a esta

dinámica, ha quedado en claro que los resultados de México poco han estado a la luz, lo cual implica que el avance real se desconozca. Si los resultados no son utilizados de forma sistemática, posiblemente sea poco el rendimiento que se espera de la escena escolar.

La falta de resultados, o como lo llama Aboites (2012a), las razones del fracaso están fundamentadas en la política neoliberal y las visiones globales de la idea de evaluación, implementadas mediante metodologías estandarizadas que poco o nada contribuyen a los propósitos de la educación. La puesta en práctica o el cumplimiento puede ser un factor que conduzca hacia percepciones o interpretaciones disidentes del propósito central del gobierno y de lo que se espera que suceda dentro de las organizaciones escolares. Estudiar un fenómeno con la relevancia que tiene para la gestión escolar es la oportunidad de contribuir al análisis del tema desde una perspectiva diferente, contribuir y poner al descubierto la cultura del gremio magisterial, las experiencias de la evaluación al desempeño docente, como las condiciones que conducen a la producción de las representaciones sociales.

2.2.- La perspectiva teórica de la evaluación.

La perspectiva teórica es “una forma general de pensamiento que refleja creencias y asunciones fundamentales sobre las organizaciones escolares” (Pitre, 1990, p 585. Citado en Nieto, 2003, p. 2). Nos ayuda a determinar cómo se conciben, se comprenden y describen los fenómenos de las organizaciones para justificarlos y asumir un marco de interpretación de los mismos.

Sin la presencia de una perspectiva, la teoría se reduciría solamente a una interpretación de hechos, con una óptica definida desde el planteamiento inicial se llevará a cabo una organización coherente e interpretativa de forma sistemática de los fenómenos, hechos y experiencias de las organizaciones escolares. Intentar construir el conocimiento demanda un proceso complejo en constante devenir y edificación. Las diversas perspectivas se complementan con fuentes auxiliares que permitirán llevar a cabo la teorización permanente, pues es esta la que ha de conducir a nuevos conocimientos. La teoría nos da la pauta para ver, observar, comprender o incluso para modificar y cambiar el mundo.

Con base en una perspectiva política la estandarización de los procesos de evaluación es un proceso clave, aquí se fundamenta la necesidad de plantear el paradigma postulado por Rueda (2015) la imperiosa necesidad de construir una visión más amplia del concepto de evaluación sustentado desde una visión epistémica interpretativa. Enfatizar la interpretación de los hechos humanos y el punto de vista de los propios actores desde la representación social; pues el acercamiento al conocimiento dependerá de la acumulación de interpretaciones de lo que se dice y hace en el proceso (Rueda, 2015, p. 34). Los docentes de educación secundaria con quienes hasta ahora se ha tenido contacto han dado la pauta para ir acercándonos al fenómeno de interpretación, la evaluación al desempeño docente.

Comúnmente los trabajos sobre evaluación educativa en México y algunos países de América Latina, vistos desde la perspectiva política, se han centrado en visiones y análisis académicos cuantitativos con tendencias hacia la satisfacción de los parámetros internacionales. Recordemos que desde las postrimerías del siglo veinte, concretamente las últimas tres décadas, se creyó que los pocos avances de los sistemas educativos nacionales de esta región estaban en retroceso por la falta de recursos económicos. Y que su inclusión a organismos internacionales los podría llevar a un nivel más elevado, conduciendo esto a caminar hacia la búsqueda de reformas educativas cuyo principal instrumento para la medición de los avances serían los procesos de evaluación. Era entonces el Estado el comandante de las legiones educativas.

Se debe recordar que el Estado nacional debe mantenerse dentro de los estándares globales, y son los resultados los que dan fuerza para legitimarse. La última década del siglo pasado se vio envuelta en una serie de avances en el ámbito de la evaluación educativa, diversos programas se crearon con la única finalidad de reconocer los factores del rendimiento académico y profesional. Además de los citados por Aboites (2012a) están el Programa de Carrera Magisterial (1993), y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (1994) instituciones que guardan el perfil de lo que se espera desarrollen los alumnos del nivel básico, a la vez que diseñan “instrumentos que valoran el ingreso al nivel medio superior y superior” (Horbath, 2014, p.15), en los que prevalece la visión cuantitativa del desempeño.

El valor de la Evaluación al desempeño docente debe ser de gran impacto para el Sistema Educativo Nacional desde las propias organizaciones. De acuerdo con los

parámetros mundiales y con los antecedentes citados, México ha logrado un avance significativo en este ámbito –en la normativa–. Esta condición es bastante útil para el reflejo que el Estado necesita evidenciar, a pesar de lo cual, al interior del propio sistema y dentro de las realidades escolares, la visión e interpretación tiene una connotación diferente. Siguiendo a Schulmeyer (2002), la evaluación docente no debería verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla el sistema y el desarrollo de la gestión escolar, sino como forma de favorecer el trabajo y desempeño del profesorado.

Son pocos los trabajos de investigación que se han realizado en torno a estas temáticas. El camino de estas investigaciones ha sido sinuoso en las últimas décadas, cuya intención no es otra que evidenciar tres aspectos clave para la práctica educativa: “1. Conocer qué le aporta al investigador sobre el objeto de estudio, 2. Dar cuenta sobre supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos y 3. El aportar al campo de conocimiento” (Cruz, 2010, citado en Aboites, 2012b, p. 371). Con lo cual se pretende reflexionar la perspectiva política de los procesos de evaluación al interior del sistema educativo nacional, abordar una postura cultural interpretativa.

Considerando que se debe incluir y analizar la complejidad del proceso, desde un marco interpretativo, pues no solamente es el discurso oficial el que debe valorar los alcances y logros de la Evaluación. Deben atenderse las necesidades que el proceso requiere más allá de la sola perspectiva política y de la dimensión estructural. Entender la evaluación como una práctica social, rescatar y atender el proceso desde la cotidianeidad, ámbito que dentro de lo oficial es abordado de manera superficial y que bien habrá de ser una aportación a la investigación educativa actual.

La percepción de los docentes y las representaciones sociales que ellos mismos construyen pueden analizarse desde una perspectiva cultural. Con ello se pretende develar interpretaciones nuevas y exponerlas a la luz de la investigación educativa, aquellas que se forman desde su aula y centro escolar. Siguiendo a Norman Long (citada en Cuevas, 2018), es esencial, al considerar el estudio de representaciones sociales, al actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta.

Entender el porqué un proceso tan relevante adquiere otras dimensiones tiene aún mucho que decir respecto a lo que se vive en el escenario escolar, conjunto al desarrollo de la gestión escolar del sistema educativo nacional. Ocuparnos del

fenómeno de la Evaluación docente (ED) por medio de las representaciones sociales. Estas permiten captar y comprender mejor su papel en la comunicación y en la génesis de los comportamientos docentes. Siguiendo a Moscovici (1979), la ambición será querer definir los problemas e implicaciones que tiene la ED desde la percepción del docente de educación secundaria y el poder que tiene para construir lo real, el desarrollo de la gestión escolar.

De acuerdo con González (2009), es la cultura escolar lo que caracteriza a cada institución, sus significados y comportamientos. Al referirse a ello, establece que los supuestos, creencias, valores, normas, rutinas y formas de hacer de los actores configuran representaciones sociales que permiten entender e interpretar a la organización escolar respecto a algún fenómeno de especial relevancia para la vida escolar. El mismo Moscovici (1979) argumenta que en su teoría de las representaciones sociales, sobre las prolongaciones de la ciencia, se representan en una de sus funciones esenciales transformar la existencia de los hombres lo cual “sobreviene a fuerza de dar vueltas y más vueltas a la experiencia corriente alrededor de temas nuevos, cargar de significados diferentes los actos y las palabras; transportarlos así, a un universo de relaciones y acontecimientos extraños, desconocidos antes” (p.10). Cuya única intención será contribuir a una nueva interpretación de la realidad, que pueda conducir al conocimiento, para este caso particular, la dinámica de la gestión escolar.

La esencia de la cultura escolar es todo aquello que “determina cómo piensan, sienten y perciben los miembros de la organización escolar” los fenómenos que impactan su práctica. “La agrupación colectiva y la organización de los fenómenos es un elemento fundamental e indispensable para la construcción de representaciones sociales” (Cuevas, 2018, p. 31). Cuando todo esto se comparte, es que se mantiene ligada a la organización escolar y llega a otorgarse un sentido de identidad y funcionalidad.

Aún más interesante se torna el fenómeno de la representación social en la interacción con el proceso de la evaluación del desempeño docente. Siguiendo a González (2009), utiliza el término de subculturas para referirse a los escenarios de la educación primaria y secundaria en las cuales se desarrollan culturas organizativas distintas. En la primera, hace énfasis en el trabajo individualista como parte de la cultura profesional, a pesar de lo cual señala que bien puede existir una tendencia hacia metas comunes dentro de la organización; en la segunda, hace un señalamiento

mayor al hablar de un sesgo académico más profundo, en el cual los profesores tienen una tendencia y privilegio mayor a los contenidos propios de cada asignatura. Pero ¿qué sucede cuando la implementación de un fenómeno externo impacta su práctica profesional? La tendencia dará paso a nuevas formas de interacción y apropiación de la realidad entre la misma colectividad. Con el primer acercamiento a los docentes de la escuela secundaria general “21 de marzo de 1806”, nuestro espacio de análisis, se ha comenzado a vislumbrar una realidad común.

Se intentará, con base en lo expuesto, develar interpretaciones que construyen los propios actores respecto al fenómeno que se les plantea. Partiendo de la unidad de análisis y concepto clave, la evaluación del desempeño docente y de las representaciones sociales que han elaborado los propios actores. Desde luego atendiendo y rescatando la percepción y representación de nuevos actores y viejas miradas.

REFERENCIAS

ABOITES, H. (2012a). La disputa por la evaluación en México: Historia y futuro. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. El cotidiano, núm. 176, nov-dic. Pp. 5-17.

ABOITES, H. (2012b). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. México, Consejo mexicano de investigación educativa. Pp. 361-389.

AGUIRRE, J. (2012). Aportes del método fenomenológico a la Investigación Educativa. Colombia, Universidad de Caldas. Revista latinoamericana de estudios educativos. Pp. 51-74 (1-25).

ARBESÚ, I. (2008) Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. México. En Perfiles Educativos, vol. XXX, número 122. Pp. 136-140.

ASTORGA, A. Manual del Diagnóstico Participativo, CEDEPO, Editorial Humanitas, Ecuador.

BAEZ, J. (2014). El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid. España. (Tesis doctoral)

Universidad Complutense de Madrid, Facultad de ciencias Económicas y Empresariales.

BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. España. Revista Iberoamericana de educación, núm. 15 Micropolítica en la Escuela. Pp. 1-27.

CABEZAS, D., González, C. y Carpintero, E. (2009) Evaluar la evaluación. Cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé*, vol. 8, n. 1, pp. 51-61.

CARPINTERO, M. (2014). Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto a su percepción de la evaluación, Valdivia, Chile. En Estudios Pedagógicos, vol. XL, número 1, pp. 61-74.

COLÍN, A. (2014). Reformas de la Educación Secundaria en México: entre el deber ser y la práctica cotidiana. México. Iberoforum, voces y contextos.

CUEVAS, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía.

DIAZ-BARRIGA, A. (2000). El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires, CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Pp 1-22.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. 07/04/2015. DECRETO por el que se reforman y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. 15/05/2019. DECRETO por el que se reforman y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

EMBREE, L. (2003). Análisis reflexivo: una primera introducción a la investigación fenomenológica. México. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía/Jitanjáfora.

FIERRO, C. (2008). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós, pp. 59-175.

GAIRÍN, J. (1996). La Organización Escolar: práctica y fundamentos. España, editorial Graó.

GAIRÍN, J. (2000). La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, España, editorial La Muralla, tercera edición.

GAIRÍN, J. (2015). "La Gestión Escolar: un espacio para la mejora". En *GestiónArte*, Publicación de RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Uruguay, Año 1, N° 1, N° 1 y 2. Noviembre 2015. Pp. 2-10.

GARCÍA, B. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*.

GARCÍA, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 10, número 27, oct-dic. 2005. Pp 1275-1238.

GONZÁLEZ, M. (2009). "Cultura y subculturas organizativas". En González, M. (2009) *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education. Segunda edición. Pp.169-185.

GONZÁLEZ, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education.

GONZÁLEZ, A; Cano, I; Ruiz, S. (2017). *La RIEB ¿El viejo modelo educativo?* México. Centro de investigación y docencia. Pp. 1-30.

GUANIPA, M. (2011). Investigación cuantitativa y cualitativa: interdependencia del método. Venezuela. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*, núm. 11. Universidad Rafael Beloso. Pp.1-5.

GUTIÉRREZ, C. (2018). "La Reforma Educativa en *Mexicanos Primero*. Nuevos actores y viejas miradas". En CUEVAS, Y. (2018). *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales*. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía. Pp. 69-98

GUTIÉRREZ, S. Y CUEVAS, Y. (2018). "Enrique Peña Nieto y la iniciativa de decreto de reforma educativa. Argumentos para legitimar su aprobación". En CUEVAS, Y. (2018). *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales*. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía. Pp. 33-67.

HARGREAVES, D. (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London. Teacher Training Agency Annual Lecture.

HORBATH, J. Y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México, en *Revista de relaciones Internacionales, Estrategias y Seguridad*, vol. 9, num. 1, enero-junio. Bogota, Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.

- INEE. (2016). Guía Técnica para la Elaboración del Expediente de Evidencias de Aprendizaje.
- INEE. (2016). Guía de Estudio para el Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que favorecen el Aprendizaje de los alumnos.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion.
- KAESTLE, C. (1993). The awful reputation of education research.
- LITWIN, E. (2005). "La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza". En CAMILLONI, A. et al. (2005) La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. Pp. 11-34.
- LONG, N. (2007). Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor. México. El Colegio de San Luis/Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- MANEN, V. (1990). Investigar experiencia presencial: la ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción. Londres, Althouse.
- MARTÍNEZ, J. (2009). "La dirección de centros escolares". En González, M. (2009) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid, España. Pearson Education.
- MEDINA, A. (2010). Evaluación de las competencias docentes. México. En Innovación Educativa, vol. 10, número 53, oct-dic. 2010. Instituto Politécnico Nacional. Pp. 19-41.
- MIRELES, O. (2018). "Docentes y reforma: despido y evaluación injusta". En Cuevas, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Conacyt. Pp. 135-170.
- MOSCOVICI, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina. Editorial Huemul S.A.
- MOSCOVICI, S. (2003). "Notas hacia una descripción de la representación social". En *Psicología Social*, volumen 1, número 2. Puebla, UAM/UAP/UPN/UNAM/UdeG. Pp. 67-118.
- NIETO, N. (2003). "Perspectivas teóricas de la Organización escolar". En González, M. (2003) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid: Pearson Education. Pp. 1-25.

OSORIO, F. (1998). El método fenomenológico. Chile, Universidad de Chile. Cinta de Moebio, núm. 3. Pp. 1-19.

PÉREZ, E. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. México, Universidad Autónoma Indígena de México. Ra-Ximhai, vol. 12, núm. 3.

PERINES, H. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre investigación educativa. Chile. Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, núm. 1. Pp. 251-258.

PORTELA, A. (2003). "La estructura como dimensión de los centros escolares". En González, M. (2003). Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid: Pearson Education. Pp. 41-57.

POZNER, P. (2008). El director como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires, Argentina. AIQUE.

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (1996). Santiago de Chile. UNESCO

RAMÍREZ, R. (2015). La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. México. Universidad Iberoamericana. Pp. 9-17.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2019)

RIVERA, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de educación media superior tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. México, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Pp. 1-22

ROBALINO, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente. Santiago de Chile. En Revista PRELAC *Proyecto Regional para la Educación en América latina y el Caribe*, número 1 "Protagonismo Docente en el Cambio Educativo". Pp. 7-23.

RUEDA, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad, Ensenada, México. En Revista electrónica de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-15.

RUEDA, M. (2015). El PSE y los temas transversales del sistema educativo. La Evaluación educativa. México. Universidad Iberoamericana. Pp. 18-22.

SEP. (2017). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. *Informe Individual de Resultados* de la Evaluación al Desempeño Docente.

SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *Educar para la libertad y la creatividad*. México. Segunda edición.

SOTOMAYOR, C. (2013). Percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. Colombia. *Magis*, Revista internacional de investigación en educación, vol. 5, núm. 11, enero-junio. Pp. 375-392.

SCHULMEYER, A. (2002). El estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América latina.

TANAKA, M. (2016). Historia documental de la educación moderna en Japón. México, El Colegio de México A.C. Centro de Estudios de Asia y África.

VARGAS, L. (1994). Sobre el concepto de Percepción. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. *Alteridades*, vol.4, núm. 8. Pp. 47-53.

WOLFF, L. (2006). "Las evaluaciones educacionales en América latina: avance actual y futuros desafíos". En ARREGUI, P. (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América latina*. Chile. Grupo de trabajo