



Del aula a la comunidad.

Experiencias de
Intervención
Educativa y
Responsabilidad
Social



Dennise Islas Cervantes
Ernesto Israel Santillán Anguiano
Julieta López Zamora
Reyna Isabel Roa Rivera

**DEL AULA A LA COMUNIDAD.
EXPERIENCIAS DE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y
RESPONSABILIDAD SOCIAL.**

**Del aula a la comunidad.
Experiencias de intervención educativa y
responsabilidad social.**

PRIMERA EDICIÓN

**Denisse Islas Cervantes
Ernesto Israel Santillán Anguiano
Julieta López Zamora
Reyna Isabel Roa Rivera**

REVISORES TÉCNICOS

**Dr. Gustavo Muñoz
Doctor en Educación, Investigador
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Núcleo Maracay (UPEL) Maracay,
Venezuela**

**Dra. Gabriela de Prieto
Doctora en Educación, Investigador Asociado
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Núcleo Maracay (UPEL), Maracay,
Venezuela**

**Del aula a la comunidad.
Experiencias de intervención
educativa y responsabilidad social.**

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

DERECHOS RESERVADOS.

Copyright © 2018.

Centro de Investigación y

Desarrollo Ecuador.

Cdla. Martina Mz. 1 V. 4

Guayaquil, Ecuador.

Tel.: 00593 4 2037524

<http://www.cidecuador.com>

ISBN 978-9942-802-04-0

Impreso y hecho en Ecuador

Coordinación General: Lic.

Pedro Naranjo Bajaña, Msc.

Coordinación de Diseño: Lic.

Danissa Colmenares

Coordinación de edición: Lic.

María J. Delgado Navarro

Diagramación: Lic. Alba Gil

Fecha de Publicación:

Diciembre, 2018

CIDE 
EDITORIAL
Cod. 9942-8632 

Guayaquil - Ecuador

ÍNDICE

Semblanza de los autores.....	6
Prólogo.....	9

CAPÍTULO 1

La planeación didáctica y su vínculo con estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.....	13
Karen Alicia Fausto Moreno	
Alma Adriana León Romero	

CAPÍTULO 2

La calidad de vida desde la perspectiva educativa: Una propuesta en estudiantes indígenas.....	36
Nahomy Casas Barrera	
Denisse Islas Cervantes	

CAPÍTULO 3

La acción tutorial para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de secundaria.....	57
María Dolores Tapia Galindo	
Ernesto Israel Santillán Anguiano	

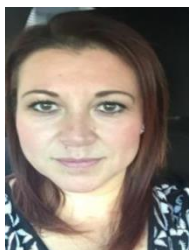
CAPÍTULO 4

Desarrollo de la dimensión organizativa del Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad CEDIPD A.C.....	79
Alejandra Damián Barajas	
Reyna Isabel Roa Rivera	

CAPÍTULO 5

La intervención educativa para promover la inclusión, la diversidad y la responsabilidad universitaria social.....	101
Lorena Acevedo	
Julieta López Zamora	

SEMBLANZA DE LOS AUTORES



Dra. Dennise Islas Cervantes
Profesor Investigador de Tiempo Completo
dislas@uabc.edu.mx

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2018-2019. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de tutorías, calidad de vida, orientación educativa, psicopedagogía e intervención psicopedagógica con alumnos migrantes en Baja California. Es líder del Cuerpo Académico “Estudios y Proyectos Psicopedagógicos” y miembro de diversas redes nacionales e internacionales: International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), California Association for Bilingual Education (CABE), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A. C. (AMPO) y la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI). Actualmente es Coordinadora de la Maestría en Educación en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación
Educativa
santillan_er@uabc.edu.mx

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California y Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de México. Candidato a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2017-2019. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de interculturalidad, educación indígena, juventud, migración, orientación educativa y asesoría psicopedagógica. Es miembro del Cuerpo Académico “Estudios y Proyectos Psicopedagógicos” y de diversas redes nacionales e internacionales: California Association for Bilingual Education (CABE), Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI), Action Research Network of the Americas (ARNA) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Reyna Isabel Roa Rivera.

Doctorado en Educación. Miembro del Cuerpo Académico Estudios y Proyectos Psicopedagógicos. Perfil PRODEP, Línea de generación y aplicación de conocimiento, Tutorías académicas, Tecnología educativa y Migración.



Dra. Julieta López Zamora
Profesor Investigador de Tiempo
Completo
julieta_lz@uabc.edu.mx

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California, Maestra en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de México. Candidato a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) 2017-2019 y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de investigación, lectura, interculturalidad, identidad, educación indígena y comunicación. Es miembro del Cuerpo Académico “Innovación Educativa” y de diversas redes nacionales e internacionales, como la Action Research Network of the Americas (ARNA) y la Asociación para las Comunicaciones y Tecnología de la Educación (AECT). Actualmente es Coordinadora de Posgrado e Investigación en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

PRÓLOGO

Es posible definir a la Responsabilidad Social Universitaria como un modelo de gerencia sobre los impactos organizacionales, ecológicos, formativos y sociales que tiene la organización universitaria en su entorno humano y natural (Vallaey, 2006, p. 3). Por consiguiente, estas acciones de gerencia coadyuvan en el cumplimiento de objetivos nacionales e internacionales dirigidos a mejorar la calidad de vida mundial, como lo es el séptimo de los Objetivos para el Desarrollo del Milenio planteados por la Organización de las Naciones Unidas; Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

Este objetivo promueve aquellas acciones que ayuden a reducir la pérdida de recursos del medio ambiente y biodiversidad, así como reducir la proporción de personas sin acceso al agua potable o a los servicios básicos de saneamiento (ONU, s.f.). La universidad, por su parte, es responsable de formar ciudadanos conscientes de su medio ambiente, fomentar el estudio colectivo del medio ambiente, y promover el ejercicio de prácticas y proyectos de intervención a favor de la sustentabilidad por parte de todos sus actores. Es a través de la propia política universitaria que se incorporan principios del desarrollo sustentable en el funcionamiento de la organización, lo que permite realizar un trabajo sistemático más que esfuerzos aislados, elevando así los indicadores de sustentabilidad (UABC, 2015).

De esta manera, mediante la asunción de su responsabilidad como entidad formadora, la universidad crea comunidades dedicadas al mantenimiento integral de los medios naturales y sociales que la rodean. Es este trabajo colectivo el que la vuelve, a su vez, una entidad sostenible, pues permite su auto-conservación al permitir la conservación de los recursos humanos y ambientales que dentro de ella funcionan.

La Universidad Autónoma de Baja California ha incorporado el término de responsabilidad social en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, para tomar ciertas acciones que impacten directamente en el ámbito social a través de la vinculación de las coordinaciones y las unidades académica con la población en general. Es importante mencionar que son actividades que la universidad ya realizaba y que ahora le da nombre, al seguir ciertas políticas y normativas internacionales.

1) En el ámbito de la formación universitaria, el involucramiento de la comunidad cimarrona, con esta política universitaria, se lleva a cabo desde distintas prácticas: docencia, tutoría, investigación y gestión. La razón de ser de las universidades son los estudiantes, por lo tanto, los esfuerzos deben de estar encaminados a contribuir en la formación integral de los mismos, y en esta última está la clave de la responsabilidad social, pues el modelo educativo de la UABC es una guía para que los distintos programas educativos incluyan en sus unidades de aprendizaje, actividades que trasciendan al aula, que aparte de los contenidos que marcan las cartas descriptivas el estudiante pueda enriquecer su conocimiento a través de prácticas escolares, servicio social comunitario, servicio social profesional y prácticas profesionales.

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura, es importante poner énfasis en la producción de investigaciones que tengan impacto soluciones a problemáticas reales y vincularse con las empresas y organismos relacionados con esas temáticas; sustentabilidad, el cambio climático, los objetivos de desarrollo del milenio, la pobreza, la sobrepoblación, la desintegración social, los derechos humanos y la democracia, entre otros (UABC, 2015, p. 49). En este punto, los estudiantes y docentes se involucran desde la investigación. Así, se promueve la vinculación con la sociedad, sobre todo con grupos vulnerables.

3) En el ámbito de la gestión socialmente responsable de la institución, se promueven los valores desde la práctica cotidiana, la colaboración al interior y al exterior de la misma. Aportar para

la formación de los estudiantes, desde distintos ámbitos: La participación en la gestión, en la creación e implementación de los programas educativos, desde la investigación y generación del conocimiento y desde la vinculación con los estudiantes y con la comunidad ya sea desde prácticas escolares, profesionales u otro tipo de actividades que permiten ir “de los hechos a las buenas prácticas”.

Referencias

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente*. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/envIRON.shtml>

Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015 – 2019*. México.

Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2006/10/18/breve-marco-teorico-de-rsu/>

Capítulo 1

La planeación didáctica y su vínculo con estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Karen Alicia Fausto Moreno
Alma Adriana León Romero

“Se desarrolla un trabajo de investigación, cuyos resultados se toman en cuenta para un proyecto de intervención, realizado durante siete semanas en una institución privada bilingüe ubicada en el municipio de Mexicali, Baja California, México. El vínculo entre la planeación y estrategias de enseñanza se evidencia en el incremento de alumnos atraídos a la clase, a través del desarrollo de las temáticas y análisis de sus propios conocimientos, propiciando así una mayor comprensión de los contenidos, en base a estrategias de enseñanza diseñadas y plasmadas en la planeación, logrando el aprendizaje significativo”.

CAPÍTULO 1

La planeación didáctica y su vínculo con estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Karen Alicia Fausto Moreno

Alma Adriana León Romero

Resumen

Cada generación de alumnos que llega al aula son totalmente diferentes, todos presentan logros, necesidades y áreas de oportunidad conforme a sus capacidades; por lo que es tarea transcendental del docente lograr potencializar los logros, ayudar a cubrir las necesidades y convertir las áreas de oportunidad en una de éxito o por lo menos en una de desarrollo ya sea personal o académico. Sin embargo, para que esto suceda, el docente debe de apropiarse de herramientas que le faciliten la práctica docente. Una de esas herramientas que debe considerarse indispensable y fundamental para el desarrollo de sus clases es la planeación didáctica. La planeación didáctica permite al docente una mayor organización de sus clases, estrategias didácticas, actividades estructuradas y argumentadas en los logros académicos que se desean obtener de los alumnos.

De acuerdo a las ideas anteriores, se desarrolla un trabajo de investigación, cuyos resultados se toman en cuenta para un proyecto de intervención, realizado durante siete semanas en una institución privada bilingüe ubicada en el municipio de Mexicali, Baja California, México. El vínculo entre la planeación y estrategias de enseñanza se evidencia en el incremento de alumnos atraídos a la clase, a través del desarrollo de las temáticas y análisis de sus propios conocimientos, propiciando así una mayor comprensión de los contenidos, en base a estrategias de enseñanza

diseñadas y plasmadas en la planeación, logrando el aprendizaje significativo.

Introducción

A través de los años la labor docente ha transformado el trabajo dentro del aula, ya no solo es el encargado de facilitar el aprendizaje, sino su labor se ha extendido a otro tipo de actividades, como ejemplo es el realizar trabajo administrativo, idea que la mayoría de la población docente comparte. Sin embargo, es de ese trabajo administrativo que surge la planeación didáctica, denominada por algunos autores como secuencia didáctica.

La planeación didáctica tal como lo conceptualiza Alonso (2009), es el plan de trabajo que el docente debe de seguir dentro o fuera del aula, pero con el objetivo de facilitar el desarrollo del aprendizaje, la adquisición de habilidades y contenidos. Una planeación didáctica correctamente estructurada hace uso de estrategias o actividades de enseñanza que le permitan al docente no solo el éxito de una clase, sino el éxito del aprendizaje en el alumno.

A través de los últimos tres años, en el Estado de Baja California, en la ciudad de Mexicali, se ha localizado una escuela bilingüe particular, donde con la ayuda de la coordinación de estudios del área de inglés, se ha observado una problemática en la elaboración de la planeación didáctica por parte de la planta docente, la cual aun cuando el formato parece presentar todos los elementos necesarios para llevar a cabo la misma, los docentes siguen sin comprender la importancia de ésta, el objetivo, la estructuración detallada de la misma y lo esencial que es para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Por lo tanto, este proyecto tiene como objetivo replantear el concepto y la funcionalidad que se tiene sobre la planeación didáctica elaborada por el docente, además que le permita

reconocer que dicha planeación didáctica no solo es un formato administrativo, que debe ser llenado en tiempo y forma en cierto periodo, sino que también permite brindar seguridad al propio maestro al momento de realizar su práctica docente, y por ende al tener una estructura y organización de las estrategias a utilizar, puede desembocar en el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos, además de propiciar la reflexión y el análisis con las actividades que plantee.

Marco conceptual: la trascendencia de la planeación didáctica

Acorde a la experiencia, se puede afirmar que para muchos compañeros docentes, la elaboración de la planeación didáctica parece ser más un castigo que una herramienta, la mayoría de ellos la consideran como aversión, ya que requiere no solo de tiempo, sino que el docente conozca los contenidos del programa, conozca a los alumnos para la elaboración de estrategias que sean adecuadas para el logro del aprendizaje significativo, también requiere de creatividad, tiempo adicional para la creación de material didáctico y la elaboración de herramientas de evaluación, en concreto requiere de un arduo trabajo por parte del docente, y como consecuencia representa la calidad de la educación que imparte y el desarrollo de sus propias competencias docentes.

Por otro lado, la estructuración de programas de estudios y modelos educativos son la base para la calidad educativa de una nación; sin embargo, es imposible decir que si se siguen al pie de la letra la calidad educativa se verá reflejada, es necesaria que la educación venga acompañada de elementos esenciales que le den forma a esos programas, tal como lo es la planeación didáctica y la elaboración de estrategias de enseñanza. Para que una planeación tenga éxito existen varios factores; uno muy importante es la estructuración de la secuencia didáctica, la cual ayuda al docente a planear estrategias, técnicas y recursos, tal como lo mencionan Islas, Trevizo y Heiras (2015), donde si se logra conjuntar estos

factores mencionados, como consecuencia, serán visibles los objetivos, habilidades y competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

Para Alonso (2009), la planeación no debe de ser un papel más sino, como él lo menciona, debe ser promotora del aprendizaje, la cual al momento de elaborarse debe de ir acompañada de estrategias que le permitan al estudiante pasar por tres etapas: síntesis, análisis y síntesis. En la primera etapa, el docente debe utilizar estrategias o actividades que le permitan al alumno recuperar el conocimiento previo; durante el análisis el docente debe de implementar técnicas que le propicien al alumno trabajos de búsqueda donde pueda compartir y discutir; y por último la síntesis, la cual es un análisis más profundo de los conocimientos previos con los recientemente adquiridos.

La utilización de la planeación o secuencia didáctica no es un capricho del Sistema Educativo Mexicano, tiene su fundamento en el Acuerdo 592 (2011), el cual reconoce a la secuencia didáctica como la herramienta para potencializar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias. Para que dicha herramienta este completa, es necesario que cumpla con ciertos elementos como lo refiere Torres (2017), es decir debe incluir conceptos, contenidos, criterios, materiales, actividades de aprendizaje y los procedimientos evaluativos; uniendo todos estos elementos el autor garantiza el aprendizaje significativo en los alumnos. Asimismo, también hace hincapié en un punto muy importante, como es la evaluación, aun cuando se encuentra al final del proceso es igual de esencial que los demás.

Al igual que Torres (2017), Alonso (2009) también le da un gran peso a la evaluación en la elaboración de una secuencia didáctica, ya que esta permite al docente confrontar los resultados de su plan de trabajo con los obtenidos en clase. Dicha evaluación ha de ser apreciada para las próximas secuencias didácticas, ya que aquí se ve reflejada su funcionalidad, que no lo es o que necesita

reestructuración. La Unidad de Formación Académica de Profesores (2007), plantea, es aquí donde se ve reflejada la creatividad, se hace un análisis para saber si la selección y la organización de las actividades permiten al estudiante desarrollar las competencias y actitudes críticas sobre lo aprendido.

Aun cuando algunas de las características más importantes de la planeación son la estructuración y la organización de la misma, es necesario que el docente comprenda que no es rígida. Para autores como Isas, Trevizo y Heiras, la impartición de una clase es un sistema vivo, es decir nada es estático, se trabaja con seres humanos pensantes, analíticos y dentro de un aula donde pueden suceder cientos de situaciones, por lo tanto, aun cuando una planeación es organizada, también se debe de comprender que es flexible, y que debe de moldearse al contexto, ya que cada estudiantes es diferente y por lo tanto aprenden de distinta manera.

Es importante comprender que aun cuando puede ser flexible, esto no significa que sea sinónimo de improvisación; si bien es cierto que sobre la marcha algunas veces existe la necesidad de hacer cambios, tal como lo menciona Torres (2017), el seguir y utilizar una planeación permite tener claridad y seguridad al momento de dar una clase, características que son percibidas por los alumnos.

Algunos docentes consideran la elaboración de la planeación didáctica como un procedimiento tedioso o aburrido; sin embargo para Arguero (2014), la elaboración de ésta no debe de ser un proceso aburrido, ya que existen un sinnfín de recursos que logran producir una planeación atractiva con estrategias creativas, tales como la utilización de áreas fuera del aula, laboratorios, casa, biblioteca, visitas culturales, internet, chats e incluso blogs, pero siempre consiente de que estos recursos son solo un medio, la verdadera garantía de la calidad educativa está en la planeación y las competencias docentes.

Incluso, es erróneo pensar que, por el simple hecho de elaborar una planeación didáctica, como consecuencia se obtiene el logro de los aprendizajes, para que esto suceda es necesario que dicha secuencia venga acompañada de estrategias que le permitan al docente potencializar todos los momentos del alumno dentro del aula y así logre un aprendizaje significativo.

Una estrategia de enseñanza no solo permite observar la buena preparación del docente en cuanto al dominio de los contenidos y programas, creatividad e innovación que le demandan sus alumnos; sino que reconozca los procedimientos o recursos para lograr el aprendizaje significativo, tal como lo menciona Nolasco (2014), una estrategia no debe de estar pensada en facilitar el trabajo al docente, sino en función de ayudar al alumno a que obtenga los conocimientos y competencias que se le requieren y alcance los aprendizajes esperados.

De igual forma la elaboración de estrategias debe de ser un proceso activo, participativo y dinámico, es casi imposible decir que una estrategia no pensada en el aprendizaje del alumno, que carezca de una estructura –introducción, desarrollo y cierre– y se distinga por la falta de creatividad, tenga el mismo resultado que una que sí lo presenta.

Al igual que la planeación didáctica, para que una estrategia tenga éxito, debe de ser estructurada y organizada, Campos (2000), menciona que la elaboración de estrategias debe de alcanzar tres fases indispensables para el aprendizaje. La primera fase se le denomina Fase de construcción de conocimiento, en la cual el docente debe de identificar conceptos o información que el alumno tenga sobre determinado tema y logre plantear actividades que atraigan al estudiante en la clase o el contenido a tratar, esta primera etapa es crucial no solo para el docente, sino para el alumno, si el docente no logra captar la atención del alumno, difícilmente lo logra en las siguientes fases.

Durante la segunda etapa o la Fase de permanencia de los conocimientos, el docente busca actividades donde los conocimientos y conceptos ya construidos, no solo queden de manera superficial en el estudiante, sino que permanezcan más tiempo en él, lo que se conoce como memoria a largo plazo. Por último, se encuentra la Fase de transferencia, es en esta etapa donde el maestro debe buscar actividades o estrategias que permitan al alumno no solo identificar lo que ya ha aprendido, sino que lo aplique en diferentes circunstancias y situaciones, e incluso reconocer que existe conocimiento por adquirir (Campos, 2000).

Metodología

El objetivo de esta investigación es replantear el concepto y la funcionalidad que se tiene sobre la planeación de un docente en particular, donde por medio de la reestructuración de una planeación estructurada y organizada, acompañada de estrategias creativas, logren el aprendizaje de los alumnos. Dicha investigación está basada en el enfoque cualitativo, ya que, partiendo de las opiniones de los alumnos sobre las estrategias utilizadas por parte del docente, la percepción de seguridad y competencia docente que este les transmite, permite diagnosticar la necesidad de la elaboración de una planeación o secuencia didáctica en función de las necesidades de los aprendizajes de los alumnos.

Al ser esta investigación de corte cualitativo, se requiere utilizar la investigación-acción, como lo menciona Latorre (2005), ésta permite al docente comprender y transformar la práctica docente, teniendo como meta la calidad educativa. Debido a que el docente en particular en el que se va a focalizar la investigación, es el mismo que la realiza, se pretende que el maestro no solo mejore su práctica docente, potencialice sus competencias y ayude a disminuir la problemática en el área de coordinación académica, sino que al momento de modificar y transformar su práctica, tenga como consecuencia la mejora de la calidad educativa y el

aprendizaje significativo en los alumnos, los cuales al estar en contacto con una planeación estructurada que trabaje de la mano con estrategias de enseñanza, le permita tener motivación por el aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, el escenario es una institución privada bilingüe de la localidad, donde se presenta un universo de 43 alumnos de quinto grado de primaria, para lo cual se utiliza una muestra de 22 alumnos. El perfil de los alumnos consta de niños entre los diez a once años de edad, los cuales al estudiar en una institución bilingüe trabajan alrededor de tres horas diarias en el idioma inglés. La gran mayoría tiene alrededor de siete años estudiando en dicha modalidad, sin embargo, existe una mínima población de nuevo ingreso que ha estado en contacto mínimo o nulo sobre el idioma.

Para la recolección de datos e información en la fase diagnóstica se utilizan como técnicas de recolección tanto la entrevista como la observación. Para la entrevista se utiliza como herramienta el cuestionario dirigido a los alumnos, los cuales permiten al docente investigador recopilar las percepciones que tienen ellos sobre las estrategias y actividades que el mismo docente realiza, así como conocer la imagen que tienen de los alumnos sobre la preparación y organización del docente para realizar la práctica docente.

En cuanto a la observación, se utiliza la guía de observación como herramienta, ya que permite al investigador, ver si la planeación o secuencia didáctica está estructurada y organizada correctamente, de igual forma informarse si las estrategias seleccionadas han sido las correctas en función de lo que se desea que los alumnos aprendan, pero sobre todo le permite observar las reacciones tanto positivas como negativas a la selección de dichas estrategias.

Propuesta de intervención

Al finalizar la fase diagnóstica y recopilar datos e información que permitan desarrollar la propuesta de intervención, se llega a la conclusión que aun cuando existen estrategias de enseñanza, los alumnos reconocen que existen algunas que consideran necesarias para su aprendizaje, pero que pueden ser realizadas, ya sea de una manera más atractiva o resumida. Los alumnos también comentan que los apoyos visuales son muy importantes para ellos al momento de aprender y que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) les llaman más la atención y como consecuencia están más atentos a la clase.

Los alumnos también comentan que el docente está preparado y se preocupa porque los alumnos aprendan, ya que cuando se les presenta una duda el docente les explica repetidamente o de varias formas; sin embargo existe una carencia de estrategias creativas e innovadoras que no se fundamentan desde el proceso de elaboración de la planeación.

En cuanto a la observación, el docente se da cuenta que al realizar una planeación estructurada con estrategias que estén presentadas de la misma manera, que se caracterizan por ser creativas y de utilizar material didáctico que llame la atención del alumno, este se encuentra concentrado, participativo y los productos elaborados en clase son asertivos y de calidad; sin embargo cuando las estrategias se reducen a trabajar solo con el libro o cuaderno, sin una actividad previa que les permita atraer su atención, los productos son pobres en cuanto a conocimiento y calidad, incluso se pueden percibir sus estados de ánimo sobre aburrimiento, pero sobre todo, cuando este tipo de carencias en las estrategias se presentan, la mayoría de ellos no preguntan si tienen dudas, ya que desde el principio el tema no les logra interesar.

Debido al análisis de dicha información se presenta como propuesta de intervención la reestructuración de planeaciones

didácticas para lo cual se utiliza un formato que integra varios elementos (ver Tabla 1), la cual se elabora en base al formato que la institución educativa solicita y a la propia experiencia docente, ejemplo de ello es la secuencia didáctica de la sesión de clase del tres de septiembre de 2018, donde se permiten observar los elementos que conforman la secuencia, además de estrategias detalladas y organizadas que acompañan a los objetivos y que su aprendizaje se ve reflejado en las evidencias de aprendizaje.

Es importante que una planeación sea diseñada en función de las necesidades de los alumnos, conocer que les gusta o no, conocer los contenidos de programa, descripción detallada de la misma, desde la introducción, desarrollo y cierre, la utilización de material didáctico, técnicas de evaluación, pero sobre todo estrategias que sean creativas, que despierten el interés por aprender y seguir aprendiendo y que demuestren un aprendizaje significativo, no solo en la sesión que se trabaja en el momento, sino en las futuras sesiones.

El formato de planeación didáctica utilizado está integrado por los objetivos que se busca desarrollar en cada área de la materia de inglés, es importante resaltar que, al pertenecer a esta materia, los objetivos no solo se centran en el desarrollo comunicativo del mismo, sino también en los contenidos del programa. Además, se incluyen los contenidos y las estrategias o actividades a utilizar, es realmente importante redactar a conciencia las estrategias a utilizar y ser lo más explícito posible, esto da una guía y pauta al docente para conocer los siguientes pasos a realizar. De la misma manera, se presentan los materiales y el tipo de evaluación que se pretende lograr. Por último, se encuentran las evidencias de aprendizaje, las cuales permiten cotejar los objetivos con los verdaderos resultados obtenidos y el aprendizaje logrado.

La problemática a trabajar se presenta en el área de inglés, las planeaciones buscan trabajar con estrategias que desarrollen el aprendizaje en diferentes áreas, tales como lectura de

comprensión, gramática, ortografía y vocabulario, ciencia y matemáticas, todas las áreas son utilizadas para trabajar el proyecto de intervención. El tiempo estimado para la propuesta de intervención es de siete semanas, se decide trabajar siete semanas, cinco días a la semana y con un tiempo diario entre dos horas y media a tres horas, con planeaciones y estrategias que cumplan con características tales como la estructuración, organización y creatividad.

Dicha propuesta abarca la última semana de agosto del año en curso –cabe mencionar que el ciclo escolar consiste en diez meses– hasta la segunda semana de octubre, periodo en el cual los alumnos realizan sus primeras evaluaciones del primer corte trimestral. La implementación de la planeación didáctica junto con las estrategias debe de realizarse diariamente, hasta cierto punto, Torres (2017), señala que la planeación debe de ser un ejercicio constante, la cual ofrece como resultado el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Para la evaluación de los aprendizajes planteados en la planeación didáctica, el docente hace uso de sus participaciones, trabajos o productos realizados en clase, exámenes parciales y trimestrales, presentaciones orales y proyectos. Las evidencias de aprendizaje son elementos vitales para el docente investigador, ya que estos proveen de información sobre las estrategias utilizadas, sin han sido realmente relevantes y útiles en el aprendizaje de los alumnos, si existen aspectos que mejorar o simplemente la implementación de estas, se encuentra fuera de contexto.

Tabla 1.
Reestructuración de planeación didáctica.

Sesión: 3 de septiembre de 2018.				
<u>Objetivo</u>	<u>Tema y estrategia didáctica</u>	<u>Recursos didácticos</u>	<u>Forma de evaluación</u>	<u>Producto y evidencia</u>
* Identificar las estructuras gramaticales y puntuación de	<i>Gramática: Tipos de enunciados</i> <i>Duración: 1 hora</i> El docente pega en	*Dibujos (alumno, ventana quebrada, mama y docente)	*Coevaluación *Evaluación sumativa y continua.	*Identificar los tipos de enunciados analizando

los tipos de enunciados: declarativo, interrogativo, imperativo y exclamativo.	el pizarrón el dibujo de un niño quebrando una ventana, mamá y un maestro. Después el docente entrega cuatro enunciados (declarativo, interrogativo, imperativo y exclamativo) a cuatro alumnos, donde se les solicita pegarlos al lado del personaje que creen es posible que diga esa frase. Al finalizar el docente junto con los alumnos analizan la información y reconocen los cuatro tipos de enunciados y las puntuaciones que requieren.	*Enunciados en hojas de papel constructivo. *Pizarrón y plumones. *Libro de inglés, cuaderno y pluma. *Hoja de rota folio, plumones y colores.	información. *Ejercicio en cuaderno. *Realización y presentación de comic. *Análisis de la estructura de los enunciados.
*Analizar el tipo de información que cada enunciado puede comunicar.	Después los alumnos trabajan con el libro de inglés.		
*Redactar, en base a la información adquirida, ejemplos de los tipos de enunciados, siguiendo sus estructuras gramaticales, de puntuación y la coherencia con la información que se pretende comunicar.			
*Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo en los alumnos.	Al terminar, los alumnos se reúnen en equipos de cuatro integrantes, cada equipo recibe una hoja de rota folio, donde ellos hacen un comic que contenga un situación donde se utilicen los tipos de enunciados. Para finalizar, los alumnos presentan el comic. El resto de los compañeros analizan la estructura de los enunciados.		
Desarrollar la competencia lectora de los alumnos: fluidez y comprensión.			
*Analizar información e ideas relevantes para la elaboración de productos.		*Computadora y proyector. *Presentación en Power Point. *Libro de lectura *Cuaderno, copia de organizador gráfico y pluma.	*Organizador gráfico. *Competencia lectora: fluidez y comprensión
Lectura de comprensión Duración: 1 hora El docente		*Evaluación sumativa y continua.	

	comienza la clase presentando diapositivas de gente millonaria alrededor del mundo. Primero se presentan las imágenes, el nombre y lo que han logrado, al final se les pregunta a los		
*Desarrollar habilidad del auditiva del idioma inglés, así como la comprensión de la misma.	alumnos que consideran, que tienen estos personajes en común además de ser millonarios (tuvieron una niñez con carencias).		
*Desarrollar competencia lectora en el alumno: fluidez y comprensión.	Después se prosigue a leer la historia “Una Gallina” (<i>One Hen</i>). Es importante que		
*Identificar las características de clima, fauna y flora de ecosistemas.	el docente realice pausas para explicar palabras, ideas e incluso hacer preguntas de comprensión.	*Internet, computadora y proyector.	
*Elaboración de mapa donde se plasma las características de los ecosistemas.	Al terminar la lectura del día se comienza un organizador gráfico que se elaborara conforme se lleve a cabo la lectura	*Libro de ciencias. *Revistas, partes del mundo recortadas en papel constructivo y cartulina azul.	
*Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo en los alumnos.	durante los siguientes días.	*Evaluación sumativa y continua.	*Elaboración de mapa donde identifiquen los ecosistemas, flora y fauna.
	Ciencias: Biomas Duración: 1 hora Se comienza la clase viendo el video <i>Ecosystems for Kids</i> . Al terminar el video el docente hace preguntas de comprensión.		
	Se da paso a la lectura Biomas.		
	Al terminar, los alumnos se dividen		

en equipo, cada equipo recibe un ecosistema y partes específicas donde se localiza el ecosistema que les toco. Los alumnos deben de encontrar en revistas la flora y la fauna perteneciente a su ecosistema y pegarlo en las localidades que recibieron. Al finalizar la actividad, todo el salón habrá de formar un mapa que se pegará en una cartulina, donde se observen los ecosistemas en todo el mundo, así como su flora y su fauna.

Fuente: Autores

Resultados

En México, la calidad educativa sigue siendo una de las principales preocupaciones que no han permitido posicionar al país en una de las potencias educativas en el mundo, aun cuando existen reformas y nuevos modelos educativos que permitan cimentar la educación, no se ha logrado llegar a los estándares que países alrededor del mundo poseen. Sin embargo, el éxito de la educación no solo se basa en modelos educativos y pedagógicos, sino que su éxito depende de las estrategias que el docente plasme en la planeación didáctica y se realice en la práctica docente para el lograr de los aprendizajes.

Gracias a la intervención, se realizan siete semanas de secuencias didácticas que permiten arrojar resultados positivos y áreas de oportunidad para el docente que busca mejorar su práctica. En el

periodo de intervención, ésta se evalúa en función de la observación por parte del docente y se realiza una entrevista a los alumnos, los cuales están en contacto directo con las estrategias de enseñanza.

Durante la observación llevada a cabo por el docente, se puede evidenciar que la realización de una planeación didáctica estructurada y organizada, que haga uso de estrategias de enseñanza creativas y que conlleve material didáctico atractivo para el alumno requiere de mucho tiempo, sobre todo en la institución educativa que busca fortalecer varias áreas del idioma inglés. En ocasiones, dichas planeaciones pasan a reestructurarse conforme al desarrollo de la clase, ya que el factor tiempo dentro del aula, hacen que ciertos aspectos de la secuencia didáctica se prioricen sobre otras actividades.

Aun cuando la flexibilidad debe de ser una característica de la planeación, es necesario que el docente siempre cuente con una segunda opción para llevar a cabo las estrategias planeadas, sobre todo si estas pretenden alcanzar aprendizajes esenciales en el alumno, ya que en ocasiones el factor tecnología no favorece el desarrollo de las estrategias planteadas, y el dejar de lado contenidos importantes no permite que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo ni que desarrollen sus competencias.

El éxito de una estrategia didáctica no solo radica en como el docente la dirige a través del desarrollo de la clase, los materiales didácticos son elementos que logran alumnos más atentos y motivados a participar, la oportunidad que les permite manipular los objetos, consigue que los alumnos pongan más atención y muestren mayor disponibilidad hacia la clase. En consecuencia, para el docente la elaboración y adquisición de este material no solo requiere de tiempo, sino de recursos económicos que en muchas ocasiones las instituciones educativas no facilitan, lo que trae como consecuencia que el docente no solo invierta muchísimo tiempo, sino también dinero.

El objetivo de esta intervención es lograr que el docente reconozca sus áreas de oportunidad, pero también sus aciertos. En cuanto a elementos de éxito que el docente rescata, se encuentra:

- a) Llevar a cabo una mayor organización de las clases;
- b) La disposición y percepción hacia el aprendizaje se vuelve positivo; y
- c) Evidencia los aprendizajes.

- a) Llevar a cabo una mayor organización de las clases. Durante la elaboración de las planeaciones didácticas se perciben clases organizadas y estructuradas, que permiten tener una introducción o una actividad significativa que permite a los alumnos atender con mayor disponibilidad lo que se pretende desarrollar durante la clase. Este tipo de actividades que funcionan como anclaje para los alumnos, pueden ser tediosas o incluso difícil para algunos docentes que el factor creatividad se les dificulta, sin embargo, algún juego, video o incluso una fotografía interesante, permiten atraer la atención de los alumnos; pero también es cierto decir que para llegar al éxito de esta primera fase es necesario que el docente conozca a sus alumnos.

Las estrategias implementadas no solo sirven para mejorar la práctica docente, sino que permiten al alumno comprender lo que van a aprender, entender ellos mismos como aprenden y la correcta ejecución o realización de lo que se espera de ellos, por esta razón la implementación de planeaciones didácticas acompañadas de estrategias organizadas, permiten también al alumnos aprender de su propia organización en su trabajo académico y su funcionalidad, no solo en una clase en específico, sino en la utilización de algún aprendizaje en alguna otra área. Al elaborar las planeaciones didácticas se piensa en plasmar en ellas estrategias de enseñanza que no solo sean atractivas para el alumno, sino que sean significantes para la clase y puedan tener una transversalidad con demás materias.

- b) La disposición y percepción hacia el aprendizaje se vuelve positivo. Es decir, cuando un docente conoce a sus alumnos, le permite hacer una planeación y estrategias pensadas en ellos, y cuando se percatan que estos dos elementos contienen información de su agrado personal, la actitud y disponibilidad hacia la clase tiene una transformación, se puede observar como la planeación y estrategias se vuelven elementos positivos no solo para el docente, sino que los alumnos son más receptivos a lo que el docente presenta.

- c) Evidencia los aprendizajes. El mayor logro de un docente es que sus alumnos aprendan, y no solo aprendan para contestar algún examen, sino que utilicen esos conocimientos en su vida diaria, personal, académica, y profesional. Cuando una estrategia logra estar correctamente elaborada y justificada, el docente está seguro que dicha actividad es un posible éxito y que por lo tanto el alumno al final de la sesión está seguro de lo que aprende y de cómo puede utilizarlo en un futuro, por eso cuando se hablan de estrategias en la planeación, éstas no solo deben ser actividades para llenar un formato administrativo, deben de estar fundamentadas en objetivos, competencias y el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Al igual que el docente, los alumnos son un elemento importante en la elaboración de planeaciones didácticas y la ejecución de estrategias, ya que estos dos elementos deben de estar propuestos en base a ellos. Al finalizar la intervención, se le solita a los alumnos, mediante una entrevista, que evalúen las estrategias que el docente ha implementado en clase.

Los alumnos refieren que las actividades que no les gustan o que tal vez no les gustan del todo, son las relacionadas con las del área de comprensión lectora, por lo que aquí se presenta un área de

oportunidad del docente, quien debe buscar estrategias más atractivas que llamen su atención y despierten el gusto por la lectura.

Cuando se les pregunta a los alumnos de manera general sobre las estrategias realizadas por el docente, comentan que existen muchas actividades que el docente realiza dentro y fuera del salón de clase y que son de su agrado, tales como los juegos, trabajos en equipos, proyectos, juegos en base a medios digitales, e incluso reconocen que los ejercicios realizados en el cuaderno y en sus libros son esenciales para su aprendizaje. Sin embargo, hacen énfasis en la utilización de material didáctico que les dé la oportunidad de manipularlos y de apoyos visuales, tales como presentaciones en formato *Power Point*, videos y tarjetas.

Por último, se puede inferir, que aun cuando se trabaja con niños, ellos mismos conocen sus propias necesidades de aprendizaje, lo que permite reconocer al docente que las generaciones han evolucionado, aprenden de manera diferente, tienen sus propias necesidades, pero también sus propias exigencias, y que una de esas exigencias es educación de calidad y funcional.

Reflexiones

La educación no puede ser un proceso estático, cada generación de alumnos trae nuevas necesidades y problemas que, al no ser subsanados a través de los años, han sido transformados en otros que la sociedad demanda. Por ese motivo, la preparación y la mejora de la práctica docente son un componente fundamental en todas las instituciones educativas que coadyuvan a la atención de cualquier necesidad y problemática identificada en el ámbito escolar.

Es obligación del docente buscar prácticas que le permitan no solo la mejora de la calidad educativa, sino que busque su propio beneficio y el de sus estudiantes. Si el docente logra que el alumno

disfrute de las clases, entonces comprenderá que la educación tiene un objetivo en su vida y no solo cumplir con la currícula.

En ocasiones, la comodidad laboral o incluso la exigencia administrativa, orilla al docente a perder el objetivo de la educación, es decir, brindar bienestar al individuo, de manera personal y social, de ahí que es imposible impartir una clase sin pensar en el alumno, al hacerlo, la educación no existe. Si bien no es el único elemento que sirve para el desarrollo de la educación y la mejora de la calidad de la misma, es la planeación didáctica y el acompañamiento que tiene de las estrategias de enseñanza.

Una planeación o secuencia didáctica conlleva horas de trabajo, no solo en la creación de estrategias que sean funcionales para los alumnos, sino en la elaboración de material didáctico que den soporte a dichas estrategias. La planeación es la guía que el docente debe utilizar para propiciar el aprendizaje, donde no solo el maestro se sienta seguro de lo que está impartiendo, sino que el alumno descubra por sí mismo la funcionalidad y la importancia de lo que aprende.

El pensar que la elaboración de la planeación es igual a aprendizaje significativo, es como decir que este proceso es mágico. La realidad es que para que la planeación termine en aprendizaje significativo, esta debe de venir acompañada de estrategias creativas, estructuradas, organizadas, y justificadas en base a lo que deseamos que el alumno aprenda.

Por lo tanto, el concepto que algunos docentes pueden tener sobre la planeación didáctica, debe ser cambiado por una herramienta que si bien requiere de un trabajo a conciencia, también es un instrumento que recopila todos los aspectos cognoscitivos que se desea desarrollar en los alumnos y que aportan una visión más asertiva de lo que los alumnos aprenden.

Referencias

- Alonso, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores No.3 Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica*. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/La%20planeacion%20didactica.Pdf
- Arguero, R. (2014). ¿Qué es la planeación didáctica? *Revista Educativa*. Recuperado de <http://www.revistaeducativa.com/2014/07/03/que-es-la-planeacion-didactica/>
- Campos, Y. (2000) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio del Distrito Federal. Recuperado de: [0estrategiasenseaprendizaje.pdf](#)
- Islas, P., Trevizo, M., Heiras, A. (2015). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 5(9).43-50. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/index.php/biblioteca/articulos/item/437-la-planeacion-didactica-como-factor-determinante-en-la-autoeficacia-del-maestrouniversitario>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Nolasco, M. (2014) Estrategias de enseñanza en educación. Sitio Web *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Torres, A. (2017). La planeación didáctica: actividad necesaria. Sitio Web *Milenio*. Recuperado de <http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torreshernandez/apuntes-33pedagogicos/la-planeaciondidactica-actividad-necesaria>

Unidad de Formación Académica de Profesores. (2007). La importancia de la planeación didáctica en la labor docente. *Boletín Informativo de la Unidad de Formación Académica de Profesores*. 2(7).1-2. Recuperado de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf

Acerca de los autores

Karen Alicia Fausto Moreno es Licenciada en Docencia de Idiomas por la Universidad Autónoma de Baja California, teniendo 13 años de experiencia docente. Es maestrante de la Maestría en Educación en la UABC. Ha participado como ponente en universidades nacionales. Posee certificaciones nacionales e internacionales en el idioma inglés, en el área de robótica y aplicación STEAM. Cuenta con diplomados por la Universidad Estatal de San Diego y el Sistema Educativo Estatal de Baja California. Representante de México en Honeywell Educador Space Academy impartido por *NASA*.

Alma Adriana León Romero es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Profesora de tiempo completo de la UABC desde 1998 a la fecha.

Es Coordinadora de Formación Profesional y Vinculación Universitaria de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC; Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la UABC. Posee perfil Prodep. Ha realizado investigaciones tales como “Seguimiento en casos especiales: Tránsito del nivel básico, técnico, medio y/o superior... ¿qué hay de la resiliencia o no de sus familias? 2016-2018; “Evaluación de la educación superior” 2015-2017.

Capítulo 2

Calidad de vida desde el espacio escolar: Una propuesta de intervención en estudiantes indígenas Cucapá.

Nahomy Casas Barrera
Denisse Islas Cervantes

“El presente trabajo pretende contribuir a estudios relacionados sobre calidad de vida en adolescentes pertenecientes a la comunidad indígena Cucapá, estudiantes de una Telesecundaria. Para la realización del diagnóstico educativo se utilizó el modelo A.N.I.S.E. detectando deficiencias en la convivencia escolar y autonomía de los estudiantes de dicha telesecundaria. Posteriormente se desarrolla una propuesta de intervención educativa que consta de cuatro fases: ejercicios de creatividad, competencias comunicativas, actividades para fomentar la identidad y actividades para el desarrollo de autonomía. La finalidad de esta intervención es enriquecer la calidad de vida de los estudiantes mediante el uso del espacio escolar y a través del desarrollo de dinámicas grupales que propicien el desarrollo de una cultura de paz dentro y fuera de su contexto escolar, respetando la cultura del propio contexto.”

CAPÍTULO 2

Calidad de vida desde el espacio escolar: Una propuesta de intervención en estudiantes indígenas Cucapá.

Nahomy Casas Barrera

Dennise Islas Cervantes

Resumen

El presente trabajo pretende contribuir a estudios relacionados sobre calidad de vida en adolescentes pertenecientes a la comunidad indígena Cucapá, estudiantes de una Telesecundaria. Para la realización del diagnóstico educativo se utilizó el modelo A.N.I.S.E. detectando deficiencias en la convivencia escolar y autonomía de los estudiantes de dicha telesecundaria. Posteriormente se desarrolla una propuesta de intervención educativa que consta de cuatro fases: ejercicios de creatividad, competencias comunicativas, actividades para fomentar la identidad y actividades para el desarrollo de autonomía. La finalidad de esta intervención es enriquecer la calidad de vida de los estudiantes mediante el uso del espacio escolar y a través del desarrollo de dinámicas grupales que propicien el desarrollo de una cultura de paz dentro y fuera de su contexto escolar, respetando la cultura del propio contexto.

Introducción

En los últimos años, la educación ha detectado la necesidad de implementar el modelo teórico de la calidad de vida como parte de las adaptaciones curriculares y aportación a la educación integral de sus estudiantes. Para Verdugo (2009) el concepto de calidad de vida ha sido adaptable para entornos educativos, no obstante, existe el riesgo de que este concepto se vuelva rígido y estandarizado, por lo que, habrá que mantener un equilibrio entre la personalización y generalización.

Asimismo, la implementación de este concepto en comunidades deberá ser adaptable al contexto, permitiendo enriquecer la calidad de vida de sus sujetos. A través del reconocimiento de la cultura indígena en Baja California, la presente intervención encara y participa en la atención de necesidades detectadas por medio de un diagnóstico educativo en la Telesecundaria Heberto Castillo, ubicada en el Ejido el Cucapá, el Mayor.

La finalidad de este estudio es impulsar la implementación de dinámicas grupales que enriquezcan la calidad de vida de sus estudiantes desde el espacio escolar; favoreciendo una mejor convivencia, autonomía y promoción a la identidad étnica en la Telesecundaria Heberto Castillo. De esta manera, se busca optimizar en ellos la competencia clave relacionada con el desarrollo de las habilidades socioemocionales que dicta El Modelo Educativo 2016, aunado a los pilares de la educación aprender a convivir y aprender a ser.

Antecedentes teóricos de la calidad de vida desde el contexto escolar

A través de los últimos diez años, la calidad de vida ha sido estudiada por diversas disciplinas, incluso, es común encontrar investigaciones directamente vinculadas con el área de la medicina, la psiquiatría y la psicología. Sin embargo, la educación ha puesto atención en el concepto como medio para desarrollar programas, adaptaciones curriculares, modelos teóricos e investigaciones desde el contexto escolar en beneficio de los estudiantes o comunidad educativa en general.

Dado que la calidad de vida considera factores personales, sociales, económicos y culturales, es necesario conocer y entender el contexto de la persona, para que, posteriormente se realice una intervención adecuada a las necesidades del individuo. Para Verdugo (2009) el modelo de calidad de vida es importante para el desarrollo de una escuela inclusiva. La aplicación de este modelo

se centra en la inclusión social, bienestar emocional y relaciones interpersonales para estudiantes con discapacidades, trastornos conductuales o emocionales. Brindando entonces, una perspectiva integral para su vida y la prevención de una adaptación adulta satisfactoria.

Asimismo, Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger y De la Iglesia (2005) mencionan que la aplicación de este concepto en la escuela inclusiva permite conocer mejor la realidad de los centros escolares. De esta manera, determinan a través de una revisión bibliográfica, ciertos indicadores para conocer los niveles de calidad de vida en estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta el gran reto de evaluar la calidad de vida de una persona cuando dicho concepto es holístico y multidimensional.

Por otra parte, la educación para De Vincezi y Tudesco (2009) es vista como un modelo que fomenta la salud de los individuos y las comunidades. La calidad de vida en este contexto, adquiere un papel preventivo para el desarrollo de programas de intervención educativos que promuevan el fortalecimiento de valores sociales, participación e integración de los individuos en actividades comunitarias, integración familiar a la actividad escolar y el desarrollo personal de los individuos.

En este sentido, es muy importante que la educación no solo sea vista como datos o cifras a partir de los resultados de pruebas nacionales e internacionales, sino como un elemento clave y con el fin de promover “la comunicación, convivencia, respeto a la diversidad, relaciones interpersonales, participación democrática, entre otros, requiriéndose entonces nuevas formas de actuación...que aseguren el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa como también a asumir la prevención de factores de riesgo” (Ossa, Quintana y Mendoza, 2015, pag.101). Desde luego, las aportaciones sobre la calidad de vida desde el contexto escolar hacen referencia a la escuela inclusiva, evaluación y programas de intervención. Sin embargo, las investigaciones

sobre este tema en estudiantes indígenas, sobre todo en telesecundarias, son escasas. Por lo que, se busca fomentar que el modelo de calidad de vida puede promoverse desde los contextos escolares, como aportación a la educación integral de sus estudiantes.

El modelo de calidad de vida

Diversos autores han realizado investigaciones y programas a través de un modelo de calidad de vida. Dichos estudios, enriquecen la comprensión del concepto, pero además explican la importancia de su utilidad en contextos particulares como el educativo en este caso.

Autores como Higuita y Cardona (2015), realizaron una revisión bibliográfica a través de artículos sobre el concepto de calidad de vida en adolescentes. Mediante esta exploración, determinaron 3 categorías: a) Contexto individual (autoeficacia, autoestima y construcción de la identidad), b) El microsistema (amistades, familia y entorno escolar) y c) El macrosistema (perspectiva de género, oportunidades de desarrollo y la elección ocupacional). Este modelo apunta a las transformaciones que se presentan en la adolescencia, teniendo una visión integral desde la perspectiva de los adolescentes mismos.

Por otra parte, García, García, Rosas, Castillo, Carreón, et al (2015) a través de un estudio transversal proponen un modelo correlativo especificando otras variables para la calidad de vida. En su cuestionario tomaron en cuenta los factores de satisfacción de vida, capacidades esperadas, relaciones de confianza, percepciones de justicia, expectativas de oportunidad, valoraciones del entorno, normas de contexto y recursos percibidos. De esta manera, interrelacionaron la calidad de vida con la disponibilidad de recursos y procesos psicológicos básicos.

Asimismo, Schalock, Gardner y Bradley (2007) determinan algunas dimensiones de la calidad de vida basándose en la literatura. Los autores asocian ocho dimensiones fundamentales: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación personal, inclusión social y derechos. Mencionan que para evaluar la calidad de vida se deben tomar en cuenta componentes subjetivos como objetivos, ya que esta es multidimensional y se deben tener en cuenta los contextos físicos, sociales y culturales del individuo.

En este sentido, Trujillo, Tovar y Lozano (2003) elaboran un modelo teórico que caracteriza el ciclo vital de un individuo. Los autores refieren que durante el curso de la vida se va transformando la calidad de vida en función de diversos factores que la construyen. Definen 10 categorías: autovaloración, autoconfianza, transiciones, autonomía, autogestión, relaciones con pares etéreos, relaciones intergeneracionales, relaciones de pareja, roles de género, autoimagen y autoestima. En este modelo se considera al desarrollo y a la calidad de vida de maneras alternativas, no solo exclusivas de la adultez, sino de otras generaciones.

Finalmente, las construcciones de modelos sobre la calidad de vida hacen referencia a categorías o variables sobre factores individuales, sociales, culturales, económicos y políticos. Estos modelos orientan al investigador a construir nuevas formas de evaluación de la calidad de vida en diferentes contextos. Para este estudio se tomó en cuenta el modelo teórico de Trujillo, Tovar y Lozano, haciendo una revisión y ajuste de categorías para la construcción de una propuesta de intervención educativa para estudiantes indígenas Cucapá.

Metodología

En la búsqueda de resultados que integren las opiniones de cada uno de los participantes, así como, explorar a profundidad los temas pertinentes que aporten a la calidad de vida de los estudiantes Cucapá, se determinó un estudio de corte cualitativo.

Los métodos de investigación cualitativa según Bernal (2010) son aquellos que procuran profundizar un fenómeno social o población determinada, estos métodos no buscan medir, sino cualificar, entender una situación social desde sus propiedades y dinámicas. Para Izcarra (2014) la investigación cualitativa comprende la realidad social por medio del razonamiento inductivo, que, a través de diferentes técnicas se recopilan datos para el entendimiento de las acciones, creencias y valores de los actores sociales, de esta manera, la investigación cualitativa representa un modo de análisis del mundo empírico.

Asimismo, Taylor y Bogdan (2000) mencionan que la investigación cualitativa produce datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. De esta manera, Herrera (2008) refiere que la investigación cualitativa es una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones adoptando “la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, transcripciones de audio y vídeo, registros escritos, fotografías, películas o artefactos” (p.4) que, a su vez, son utilizados por diferentes métodos: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación-acción y método biográfico.

Para el propósito de este trabajo, se utilizó el método investigación-acción, pues la finalidad fue establecer una intervención educativa a través de los resultados de un diagnóstico. Para Kemmis y McTaggart (2013) la investigación-acción participativa está comprometida con el desarrollo social que corresponde a las necesidades de los participantes, además,

cuando este método es aplicado en el aula se busca cómo actuar correctamente y bien ante una situación problemática.

Bernal (2010) menciona que a través del método investigación-acción participativa los sujetos se vuelven protagonistas de su propia transformación, ya que son los expertos en su contexto y necesidades, por lo que, se busca que el sujeto se vuelva autogestor del proceso de autoconocimiento y transformación de sí mismo. Álvarez-Gayou (2003) refiere que “el propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (p. 159).

Modelo Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (A.N.I.S.E)

La presente investigación utilizó el Modelo A.N.I.S.E (Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa) para la realización del diagnóstico educativo, el cual se conforma de tres fases: 1) Fase de reconocimiento, 2) Fase de diagnóstico y 3) Fase de toma de decisiones. Para Pérez-Campanero (1991):

Este modelo reúne los datos necesarios sobre una serie de problemas vividos en un sector de población, con el fin de llegar a una adecuada toma de decisiones para un programa de intervención, de tal manera, que se determina la amplitud, formulación de objetivos y fundamentación del proceso de planificación e implementación y posterior evaluación” (p.37).

Fase de reconocimiento. El lugar de intervención es la Telesecundaria Heberto Castillo que se encuentra ubicada en el Ejido El Mayor Cucapá. La escuela cuenta con dos aulas, una biblioteca, dirección y baños, una cancha techada, árboles y una banca. La Dra. Mextli Xitlalli Bojórquez Ledesma funge como directora del plantel y figura importante de la comunidad desde



Figura 1.

Telesecundaria Heberto Castillo, Cucapá El Mayor.

Fuente: Autores

hace dieciocho años, emprendiendo trabajos ecológicos y actividades para conseguir recursos en beneficio de sus estudiantes y la escuela.

De acuerdo al contexto y obtención de datos para el proyecto de intervención, se consideró una metodología de corte cualitativa. De esta manera, se usaron dos instrumentos para la recolección de información. El primer instrumento fue una entrevista semiestructurada dirigida a la directora, se compone de 32 preguntas abordando tópicos como los programas gubernamentales, la relación de docentes y estudiantes, la deserción e inserción escolar, el derecho a la educación, la influencia de la comunidad Cucapá en la telesecundaria y problemáticas ya detectadas.

El segundo instrumento fue el grupo focal, llevada a cabo en dos sesiones: como primer momento, se aplicó la técnica de cartografía social y como segundo momento una lluvia de ideas. En la cartografía social los estudiantes identificaron los factores

externos e internos de su espacio escolar (aula, espacios donde interactúan en el recreo, lugares importantes de convivencia dentro y fuera de la escuela). Para la lluvia de ideas, se tomaron en cuenta cuatro categorías del modelo teórico de Trujillo, Tovar y Lozano, con el objetivo de conocer la calidad de vida de los estudiantes, las categorías fueron: autoestima, autonomía, competencias comunicativas y competencias interculturales.

Fase de diagnóstico

La comunidad Cucapá se encuentra en un estado de política interna, que, influye dentro de la Telesecundaria Heberto Castillo. Esta influencia, desde la experiencia de la directora, asume que los jóvenes se percatan de estas problemáticas, por otro lado, el miedo de salir de su comunidad y casa de estudios para pasar al bachillerato causa en ellos desconfianza en incluirse a los nuevos entornos.

Por otra parte, la manera en cómo los estudiantes resuelven sus conflictos es a través de golpes, gritos o enojo. No obstante, los estudiantes reconocen que la mejor forma de solucionarlos es a través del dialogo, por lo que, se busca implementar estrategias para desarrollar competencias comunicativas como la creatividad, asertividad, el respeto y empatía. Asimismo, los estudiantes mencionan que les gustaría ser más activos al proponerse una meta.

Fase de toma de decisiones

De esta manera, se busca implementar actividades que guíen al estudiante a un proceso de adquisición de competencias clave para aprender a convivir y aprender a ser. En ellas, se encuentra el ejercer su autonomía, competencias comunicativas y el desarrollo de su identidad, que ayuden a trabajar sus áreas de oportunidad,

potencializar sus virtudes, fomentando la inteligencia emocional y, sobre todo, reconocer sus orígenes y antepasados, el ser Cuicapá.

Propuesta de intervención

La globalización es la mayor influencia de los cambios económicos, políticos y educativos. A través de estos cambios, la escuela ajusta estrategias de enseñanza y aprendizaje para preparar a sus estudiantes ante esta ola de transformaciones; por lo que, las competencias clave toman un rol importante dentro de su formación. Mucho se ha hablado sobre estas adaptaciones en el siglo XXI y aunque ciertas competencias son adquiridas desde el núcleo familiar es importante reflexionar que no todos los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para obtenerlas. Entonces ¿Qué sucederá con esos jóvenes de comunidades indígenas que no cuenten con las nuevas competencias?

Las comunidades indígenas han sido tomadas en cuenta en programas de educación a nivel internacional y nacional para mejorar la calidad educativa; se habla de enriquecer las oportunidades académicas y ampliar su cobertura, de manera que, todos los jóvenes y adultos tengan la posibilidad de completar sus estudios básicos y aspirar a estudios superiores. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (2017) propone la educación de calidad como uno de sus objetivos de desarrollo sostenible. La ONU busca garantizar acceso a todos los niveles de enseñanza de forma inclusiva, equitativa y de calidad en los pueblos indígenas para el año 2030.

Asimismo, México propone planes y programas para lograr un país con educación de calidad, tal es el caso del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde a través de la modernización en infraestructura y equipamiento, se mejorará la calidad educativa de los planteles educativos (Gobierno de la Republica, 2017). Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (2016) menciona que las telesecundarias se encuentran en peores condiciones que las escuelas generales. “El 30.7% no cuentan con laboratorio, 57.4% no cuentan con internet, 20.7% carece de mobiliario para al menos un alumno y el 23.3% para el docente en al menos un aula” (p.11).

Para el INEE (2010) el desarrollo de la infraestructura de los espacios educativos funge como condición necesaria para el desenvolvimiento de competencias, aprendizajes y desarrollo integral. Esta adecuación en sus espacios educativos permite garantizar ambientes seguros, transformándolos en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. A su vez, el INEE (2015) menciona a través de los resultados de la consulta previa a pueblos y comunidades indígenas del 2015, que, la escuela es quien forme sujetos que sean parte de la comunidad, así como, lo que se instruye en casa se refuerce en la escuela y lo que se aprende en ella pueda utilizarse en la vida comunitaria.

Hasta este punto, una educación de calidad según los programas internacionales y nacionales es tomar en cuenta la infraestructura y la calidad del aprendizaje, sin embargo, si solo consideramos la infraestructura en poblaciones indígenas, se reconoce que las telesecundarias tienen recursos insuficientes para considerar una educación de calidad; no obstante, la escuela sigue siendo un espacio donde se pueda mejorar la calidad del aprendizaje. En este sentido, se toma al espacio escolar no como un factor externo, sino interno, en donde se considere el significado social y espacial de los alumnos.

Es a partir de aquí cuando se tiene en cuenta una propuesta educativa que abone competencias para la vida a los alumnos de telesecundaria y a su vez, enriquezca su calidad de vida. Las consideraciones expuestas nos llevan a plantear la siguiente interrogante:

¿De qué manera impacta la implementación de dinámicas grupales para el desarrollo de la calidad de vida en los estudiantes indígenas Cucapá desde su espacio escolar?

La adquisición de competencias comunicativas, de autonomía e identidad puede fomentarse a través de dinámicas grupales, impulsando una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela, y estas a su vez, enriquezcan la calidad de vida de los estudiantes indígenas Cucapá.

Objetivo general

Enriquecer la calidad de vida de los estudiantes de la Telesecundaria Heberto Castillo, mediante dinámicas grupales que promuevan el desarrollo de competencias clave para la vida desde una perspectiva individual y social.

Objetivos específicos

1. Desarrollar en los estudiantes la creatividad como medio para la adquisición de competencias comunicativas, de tal manera, que enriquezca la convivencia dentro y fuera de su contexto.
2. Implementar en los estudiantes actividades que propicien el proceso de adquisición de competencias para ejercer su autonomía, respetando las ideas o visiones que cada uno tiene sobre esta.
3. Fomentar en los estudiantes la identidad étnica en el reconocimiento de sus orígenes como proceso de conocerse a sí mismo, atribuyéndolo como razón de orgullo y empoderamiento en el individuo.

Desarrollo de actividades

A través del análisis expuesto, se desarrolla una propuesta de intervención considerando las concepciones sobre la realidad, necesidades, intereses, posturas éticas e ideales de la comunidad Cucapá, pero sobre todo de los estudiantes de la Telesecundaria Heberto Castillo.

Se contemplaron diferentes dinámicas grupales de acuerdo a la edad de los estudiantes, el contexto, las necesidades detectadas en el diagnóstico, los espacios abiertos de la Telesecundaria, así como los recursos disponibles. La propuesta de intervención se dividió en cuatro fases: 1) Ejercicios de creatividad, 2) Competencias comunicativas, 3) Actividades para fomentar la identidad y 4) Actividades para el desarrollo de autonomía.

Ejercicios de creatividad

La UNESCO (2017) propone la creatividad como una competencia intercultural que brinda resiliencia y adaptación a nuevos entornos. A través de la creatividad, los seres humanos podrán convivir de manera respetuosa, aceptando y apreciando la diversidad cultural que tiene el mundo, acercándose a nuevas formas de diálogo y creando vínculos entre individuos, sociedades y generaciones.

En este sentido, se destinaron tres sesiones de ejercicios que fomenten el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes. Algunos de estos ejercicios fueron tomados e inspirados en los ejercicios de Edward De Bono. El objetivo de estas sesiones es introducir a los estudiantes a la obtención de nuevas alternativas para la resolución de problemas y convivencia.

Ejercicios de competencias comunicativas

Trujillo, Tovar y Lozano (2004) plantearon en su modelo teórico sobre la calidad de vida las competencias comunicativas. Estas se desarrollan desde la escucha activa, asertividad, empatía, expresión de sentimientos y respeto. Asimismo, Delors (1996) menciona uno de los cuatro pilares de la educación, aprender a vivir. Este pilar comprende la convivencia con otros, realizar proyectos comunes y tratar los conflictos respetando el pluralismo, comprensión mutua y paz.

De esta manera, se determinaron cuatro sesiones con ejercicios efectivos como el role-play, la técnica de los seis sombreros, entre otras dinámicas. Cabe mencionar, que se utilizaron técnicas de psicoterapia cognitivo conductual para la resolución de problemas e identificación de emociones de los estudiantes. El objetivo de estas sesiones es fomentar la cultura de paz a través de la empatía, reflexiones personales y una buena toma de decisiones.

Actividades para fomentar la identidad

Se destinaron cuatro sesiones para fomentar la identidad individual y étnica en los estudiantes. Primeramente, las sesiones se componen de ejercicios para el desarrollo de la autoestima, habilidades sociales y asertividad, de esta forma, el estudiante identifica emociones, cualidades, refuerza la empatía y resolución de problemas. Posteriormente, se desarrollan dos sesiones para desarrollar la identidad étnica con la técnica de fotonarrativa, donde los estudiantes toman una fotografía de su comunidad y describen por qué se sienten orgullosos de esta.

Finalmente, crean una “huella de identidad”, los estudiantes dibujan una huella y escriben los puntos clave de su propia personalidad. Se le llama así por el hecho de que cada huella es única, tal como ellos en este mundo. El objetivo de estas sesiones es fomentar la reflexión sobre quiénes son a través de la identidad

étnica y brindar herramientas para una mejor comprensión de ellos mismos y su entorno.

Actividades para el desarrollo de autonomía

La OCDE (2005) establece tres competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una de estas competencias es actuar de manera autónoma, haciendo referencia la formación sobre planes de vida, defensa de sus derechos, fijación de metas, dinámicas sociales, el concepto de sí mismo.

Mediante el diagnóstico que se realizó, los estudiantes refirieron que les gustaría ser más activos al proponerse una meta. Para esta parte, se destinaron más de dos sesiones, una para las metas individuales de los estudiantes y otra para una meta colectiva en beneficio a su espacio escolar. La meta individual consta de un formato donde ellos comienzan metas objetivas o realizables a corto plazo; durante una semana ellos describen su meta y cómo llegarán a ella, así como, los resultados logrados y una reflexión sobre esta. Es necesario recalcar que, para el logro de metas a largo plazo es primordial aprender a construir y cumplir metas pequeñas.

Una vez concluida, los estudiantes realizan una meta colectiva, es decir, como grupo se proponen un mismo objetivo en beneficio a su espacio escolar. Los estudiantes toman un rol autónomo y el docente pasa a ser un orientador o moderador en su toma de decisiones. A través de estas actividades los estudiantes aplican todo lo aprendido, saber escuchar, dialogar, apreciar y entender los distintos puntos de vista, el pensamiento creativo, entre otros aprendizajes.

Reflexiones

Es necesario tener en cuenta, que para la aplicación de programas de intervención educativa es importante conocer, respetar y

comprender el contexto donde se trabaja. Recordando que las intervenciones educativas tienen como objetivo mejorar la educación dentro y fuera del espacio escolar. El sometimiento de propuestas, actividades e idiosincrasia por parte del o los investigadores hacia el contexto está muy lejos de mejorar la educación, pues van en contra de la ética profesional y el respeto por el lugar de trabajo.

Asimismo, algunas de las actividades planteadas en esta propuesta, son ejercidas exclusivamente por psicólogos. Tales como, las técnicas de psicoterapia cognitivo conductual y la autoestima en adolescentes. Estos ejercicios son desempeñados por expertos que conocen el desarrollo humano y el manejo de emociones. Reafirmando que, al ser replicadas las actividades, se deberá tener ética como profesional y contar con expertos en el área para profesar los ejercicios mencionados.

La propuesta se diseñó con base en las necesidades primordiales que arrojó el diagnóstico educativo. A través de estas actividades, la propuesta tiene como propósito promover en el alumno actividades para desarrollar competencias comunicativas, de autonomía e identidad para convivir dentro y fuera de su contexto escolar y conocerse a sí mismos, trabajando en sus áreas de oportunidad, potencializando sus virtudes, fomentando la inteligencia emocional y, sobre todo, reconocer sus orígenes y antepasados, el ser Cucapá.

Las dinámicas grupales son relevantes para atender los conflictos internos que manifiestan los mismos alumnos unos con otros. Estas, ayudan a desarrollar habilidades comunicativas entre el grupo, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y potenciar los aprendizajes de forma colaborativa. A través de las dinámicas grupales, los alumnos adquieren la confianza de participar y poder opinar en otras actividades académicas, reforzando las relaciones interpersonales e intrapersonales dentro de su espacio escolar.

Este estudio pretende enriquecer la calidad de vida de los estudiantes, de tal manera, que obtengan las herramientas necesarias para la adaptación a nuevos entornos y fomentar la cultura de paz. Algunas de las subcategorías detectadas, pero no trabajadas en este trabajo fueron: el derecho a la educación, la equidad de género y el proyecto de vida. Se omitió el desarrollo de actividades ya que los estudiantes identificaban y comprendían la importancia de estos temas.

De esta manera, se busca aportar a los estudios sobre calidad de vida a través de los espacios escolares para estudiantes de telesecundaria. Cabe destacar, que son escasas las investigaciones sobre la calidad de vida dirigida a los estudiantes indígenas, mostrando entonces, la importancia de explorar y aportar más a estos contextos vulnerables, pues el enriquecimiento sobre calidad de vida puede ser ajustable sin perder su objetividad con el debido respeto a estos espacios.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, México: Paidós.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- De vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (7), 1-12.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- García, E., García, C., Rosas, J., Castillo, M., Carreón, J., Hernández, J. y Rivera, B. (2015). Prueba empírica de un modelo de calidad de vida. *Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (28), 181-196.

- Gobierno de la República (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Higueta, L. y Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8 (1), 155-168.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_pre_escolar.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Panorama educativo de la población indígena*. México, México: INEE-UNICEF.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (2015). *Resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*. México, México: Autor.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México, México: Fontamara.
- Muntaner, J., Forteza, D., Rosselló, M., Verger, S. y De la Iglesia, B. (2005). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/Bits/tream/handle/11162/97763/Calidad%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Estados Unidos: DeSeCo.

- Organización de las Naciones Unidas México (2017). *Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/170713_ODS-metas-digital.pdf
- Ossa, C., Quintana, I. y Mendoza, R. (2015). Construyendo un modelo de calidad de vida escolar. En Saaved, E., Salas, G., Cornejo, C. y Morales, P. (Eds.), *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educativa en diálogo con otras disciplinas* (pp. 95-107). Santiago, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Pérez-Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, España: Ilustrada.
- Schalock, R., Gardner, J. y Bradley, V. (2007). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo*. Madrid, España: FEAPS.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Trujillo, S., Tovar, C. y Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la Psicología. *Revista Universitas Psychologica*, 3 (1), 89-98.
- UNESCO. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Acerca de los autores

Lic. Nahomy Casas Barrera

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC). Actualmente es estudiante de la Maestría en Educación con reconocimiento Conacyt con sede en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa por la UABC. Experiencia profesional en el área psicopedagógica en apoyo a jóvenes con trastornos del desarrollo, capacitadora en temas sobre desarrollo socio afectivo e inclusión educativa. Formación continua en cursos sobre metodología de la investigación y psicología aplicada.

Correo de contacto: nahomy.casas@uabc.edu.mx

Dra. Dennise Islas Cervantes

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC), Maestría en Docencia por UABC. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Candidato a Investigador Nacional SNI desde 2015. Cuenta con Perfil PROMEP. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación Estudios y Proyectos Psicopedagógicos con líneas de trabajo en calidad de vida, tutorías, educación migrante, jóvenes e interculturalidad. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, en licenciatura y posgrado.

Correo de contacto: dislas@uabc.edu.mx

Capítulo 3

La acción tutorial para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de secundaria.

María Dolores Tapia Galindo
Ernesto Israel Santillán Anguiano

“El presente trabajo ilustra una investigación en la secundaria #5 Dr. José María Luis Mora, para abordar el desarrollo de habilidades socio-emocionales a través de la implementación de un plan de intervención para poder crear un taller que pueda ayudar a los tutores a entender y adecuar el trabajo de la tutoría y así se logren desarrollar habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de 3er grado. El trabajo incluye antecedentes, marco teórico, planteamiento del problema, marco metodológico, diagnóstico y plan de intervención, los cuáles nos permiten tener una primera aproximación al campo en el cuál se estará trabajando mediante un proceso de investigación cualitativa y así transformar el trabajo de la tutoría a través de la implementación de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades socio-emocionales para que los jóvenes estudiantes se vean favorecidos en el autoconocimiento y autorregulación de sus emociones.”

CAPÍTULO 3

La acción tutorial para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de secundaria.

María Dolores Tapia Galindo
Ernesto Israel Santillán Anguiano

Resumen

El presente trabajo ilustra una investigación en la secundaria #5 Dr. José María Luis Mora, para abordar el desarrollo de habilidades socio-emocionales a través de la implementación de un plan de intervención para poder crear un taller que pueda ayudar a los tutores a entender y adecuar el trabajo de la tutoría y así se logren desarrollar habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de 3er grado. El trabajo incluye antecedentes, marco teórico, planteamiento del problema, marco metodológico, diagnóstico y plan de intervención, los cuáles nos permiten tener una primera aproximación al campo en el cuál se estará trabajando mediante un proceso de investigación cualitativa y así transformar el trabajo de la tutoría a través de la implementación de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades socio-emocionales para que los jóvenes estudiantes se vean favorecidos en el autoconocimiento y autorregulación de sus emociones.

Introducción

Los primeros conceptos y aproximaciones de la educación emocional se deben a Salovey y Mayer (1990), para ellos la educación emocional es un *subset* de la inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear los sentimientos propios y de

los demás de tal manera que puedan elegir entre ellos para usar la información como guía en el actuar y pensar de los humanos. Para los autores la emoción sirve para comunicarse y para resolver problemas. Las instituciones educativas a lo largo del tiempo se han enfocado en desarrollar competencias matemáticas y literarias o intelectuales y académicas, y las generaciones que egresan posiblemente carecen de competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada las situaciones difíciles y complicadas del contexto educativo.

Los niños y los adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en su vida cotidiana. Se ha demostrado que las habilidades cognitivas, incluyendo las medidas a través de pruebas de aptitud y calificaciones académicas, influyen en la posibilidad del éxito educativo y laboral de las personas. También predicen resultados más amplios como la salud percibida y la participación social y política, así como la confianza (OCDE, 2015). Como antecedente es importante destacar que el modelo educativo actual, plantea que anteriormente se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada quien y por lo tanto era más un destino inalterable que un aspecto de la personalidad susceptible de ser moldeado.

La educación obligatoria requiere reformarse porque, según criterios nacionales e internacionales, los aprendizajes de los alumnos son deficientes; y porque sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual (Secretaría de Educación Pública, 2016). Pero cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en la facultad de aprender, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y para desarrollarse como seres sanos y productivos; de ahí que en el currículo 2016 para la Educación Básica, durante la secundaria el tutor es el encargado del proceso formativo en el área de la educación emocional, como parte del área de desarrollo personal y social, para incrementar en

los estudiantes habilidades emocionales que les permitan desempeñarse con éxito en todos los ámbitos de su formación/trayectoria educativa.

Es así, que es importante realizar una investigación que profundice en las adaptaciones y adecuaciones que implica el modelo educativo y su beneficio e impacto en el desempeño estudiantil y docente, para este y futuros modelos educativos. Cuidando así un trabajo a corto, mediano y largo plazo de la acción tutorial, dado que la educación emocional seguirá subsistiendo pese a los lineamientos de los modelos educativos.

El tema es relevante pues internacionalmente en el 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos menciona que las habilidades sociales y emocionales pueden ayudar a los estudiantes a traducir intenciones en actos y mejorar con ello sus posibilidades de completar los estudios universitarios, elegir estilos de vida sanos y evitar tener comportamientos agresivos. Es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. Estas tentativas ponen de manifiesto la necesidad reconocida de ir más allá del aprendizaje académico convencional, a pesar de las serias reservas que suscita la viabilidad de captar ese importante aprendizaje emocional, social y ético por medio de mediciones, sobre todo a nivel mundial (UNESCO, 2015).

Pregunta General: ¿Cómo es la influencia de la acción tutorial en el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los alumnos?

Preguntas Específicas: ¿Cuáles son las actividades asociadas a la acción tutorial en 3ero de secundaria? ¿Cuáles son las habilidades socio-emocionales que requieren desarrollar los jóvenes estudiantes de 3ero de secundaria?

Objetivo General: Describir la influencia de la acción tutorial en el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los jóvenes estudiantes de la secundaria Dr. José María Luis Mora.

Objetivos Específicos: Describir las actividades asociadas a la acción tutorial en 3ero de secundaria. Explicar las habilidades socio-emocionales que los jóvenes estudiantes de 3ero de secundaria requieren desarrollar.

Marco Teórico

Inteligencia Emocional

Mayer et al (2001) definieron a la inteligencia emocional como la capacidad de procesar información emocional de manera precisa y eficiente, incluida la capacidad de percibir, asimilar, comprender y manejar la emoción. Goleman (1995) escribió en su libro 'Inteligencia Emocional' que la IE era más importante que el coeficiente intelectual para alcanzar el éxito, es por eso que a partir de esta declaración Mayer (2001) cuestiona la posibilidad de si tiene sentido que en las escuelas diseñen políticas centradas en elevar la inteligencia emocional, pues es posible que la inteligencia emocional sea valiosa para el plan de estudios, pero la historia de la innovación curricular sugiere que hay que actuar con cautela.

Educación Emocional en ámbitos Internacionales y Nacionales.

La importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales es reconocida a nivel internacional por diversos organismos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico afirma que “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la Inteligencia Emocional” (OCDE, 2011).

La preocupación por la formación de personas capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual se refleja en las recomendaciones de organismo internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998a, 1998b), que a través del informe Delors en 1997, propone cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida. (Fragoso, 2015).

También la OCDE en 2011, dentro de su Informe DeSeCo, compilado por Rychen y Hersh (2004), señala la importancia de identificar el conjunto de competencias necesarias para que tanto niños como adultos lleven vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y establece una categoría específica de competencias clave para interactuar con grupos socialmente heterogéneos. Dicha categoría de competencias se desprende de la inteligencia emocional (Hersh, Rychen, Urs y Konstant, 1999). Fragoso (2015) señala que en el artículo 3ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se enfatiza que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana y a fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social, lo cual se relaciona con habilidades emocionales. Lo mismo sucede en la Ley General de Educación del 2012 donde la atención a las emociones de los alumnos queda implícita al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Importancia de la Educación Emocional

Partiendo de la idea que tenemos de que la IE debe ser entendida como capacidad, se puede decir que en la actualidad hay suficientes evidencias empíricas para considerar que la IE podría ser una capacidad susceptible de ser enseñada en contextos educativos (Mestre et al, 2017).

No obstante, es necesario resaltar que los propios autores más involucrados en el entrenamiento de las capacidades de la IE aún demandan la necesidad de dar viabilidad a la enseñanza de estas habilidades en contextos educativos (Nathason *et al.*, 2016). Esta demanda viene dada bien por la inclusión del entrenamiento de habilidades específicas dentro del proyecto curricular del centro o bien por su entrenamiento inespecífico. Es decir, por desarrollar dichas capacidades de una forma integrada y transversal dentro del plan de estudios del centro escolar y no como un programa adyacente y externo dentro del currículo (Mestre et al., 2017). Siendo así la IE debe de integrarse como una materia que se brinde en todos los grados y que su complejidad y aportes vayan incrementando de acuerdo a los grados en los que se va impartiendo y de acuerdo a como el modelo educativo de la SEP lo está planteando.

La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones

Fernández y Extremera (2005) mencionan que en pleno siglo XXI, la era de la información, muchos jóvenes toman decisiones que ponen en riesgo su vida, y es que las consecuencias de las acciones de los jóvenes no se debe precisamente por falta de información, sino más bien se trata de una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana. Para afrontar los diversos problemas que el adolescente puede afrontar, las instituciones han reconocido la

importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos. (Lopez y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000 en Fernández y Extremera, 2005).

Educación Emocional en Secundaria y el Modelo Educativo vigente

La educación emocional independientemente del modelo educativo que se trabaje debe de estar alineado al trabajo del tutor, el cuál poco a poco ha estado incursionando en el ámbito de las emociones. La acción tutorial se ha alineado a cada modelo educativo en sus diferentes periodos. El modelo educativo 2016 enumera 5 indicadores de logro que se desarrollarán a través de la educación socio-emocional y tutorial el autoestima, el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y la colaboración, tal como lo mencionan Chiappe y Consuelo (2013) como las cinco habilidades dentro la inteligencia emocional; en donde tres de ellas corresponden a la inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, autocontrol, automotivación), y las otras dos a la interpersonal (empatía y destreza social). De ahí que el modelo educativo se fundamenta de investigaciones previas relacionadas con la IE.

El nuevo modelo educativo tiene como aciertos la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza. La incorporación del desarrollo de habilidades socio-emocionales en el currículo, reconoce el papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos. (SEP, 2016)

Metodología

La metodología que se abordará en esta investigación es la cualitativa, la cual parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. (Jiménez-Domínguez, 2000 en Salgado, 2007)

Salgado señaló que la investigación cualitativa puede ser vista como un intento para obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de una situación tal como la presentan las personas, es así que la metodología cualitativa se enfoca en el estudio de las características o conducta de los sujetos seleccionados y el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación activamente. El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo y el conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura. (Salgado, 2007)

También se tomará en cuenta a la fenomenología pues se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes del estudio (Salgado, 2007). De acuerdo con Creswell, 1998; Alvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005 (citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006 en Salgado, 2007) la fenomenología se fundamenta en la descripción y entendimiento de los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. Para la fenomenología el investigador confía en su intuición y en su imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes y poder contextualizar las experiencias en términos de temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

El universo de la investigación son los tutores de 3er año, sin embargo, solo nos enfocaremos en los docentes tutores de la secundaria federal Dr. José María Luis Mora #5 y no en todos los del sistema educativo estatal. Los informantes son 5 docentes de diversas materias pero que tienen a su cargo un grupo como tutor, pues algunos de ellos se desempeñan como tutores de hasta 2 grupos. La muestra es estadística pues se tomará en cuenta a la totalidad de los tutores de 3er año de la institución. También se realizó una muestra diagnóstica con 5 alumnos de cada 2do grado para recabar información pertinente al tema y así poder desarrollar la investigación.

Se utilizarán técnicas cualitativas, como los cuestionarios abiertos y entrevistas, para la obtención de datos y para conocer la información de habilidades socio-emocionales que los estudiantes de 2do grado y tutores poseen y así, en base a los datos recabados poder implementar un plan de acción que atiendan los resultados de la investigación. Ya que el enfoque principal de la investigación es la recaudación de información sobre habilidades socio-emocionales importantes de atender desde la tutoría y los lineamientos internacionales y nacionales en el ámbito de la educación emocional, también se realizará un análisis de los documentos curriculares nacionales e internacionales para poder describir y analizar las fundamentaciones teóricas que subyacen en estos documentos y así poder identificar acciones para el desarrollo de habilidades-socioemocionales.

Diagnóstico

La realización del presente diagnóstico surge de la necesidad de conocer las emociones y aprender a regularlas a través de la tutoría y educación emocional en 3er año de secundaria, de acuerdo con el nuevo modelo educativo y lineamientos internacionales, el diagnóstico se realizó en la secundaria #5 Dr. José María Luis Mora pues en el centro escolar no se cuenta con información previa del tema ni con capacitación al respecto. Gracias a la

elaboración y resultados de este diagnóstico e intervención se podrá desarrollar un plan de acción tutorial que beneficie a los tutores y jóvenes estudiantes del 3er año de secundaria en el desarrollo de sus habilidades socio-emocionales para el próximo ciclo escolar 2018-2019.

Objetivo General: Determinar cuáles son las necesidades de identificación y regulación de las emociones de los jóvenes estudiantes de 2do grado para poder desarrollar las habilidades socio-emocionales en tutoría el próximo ciclo escolar 2018-2019.

Propósito: Detectar las necesidades de identificación y regulación de las emociones de los jóvenes estudiantes de 2do grado para conocer sus habilidades socio-emocionales y así llevar a cabo un plan de intervención en tutoría el próximo ciclo escolar 2018-2019.

Objetivos Específicos: Conocer el desarrollo de habilidades socio-emocionales de los alumnos de 2do grado a través de la aplicación y el análisis de un cuestionario de preguntas abiertas. Determinar las necesidades emocionales y de regulación de las emociones de los alumnos de 2do grado para poder desarrollar habilidades socio-emocionales en el aula a través de tutoría.

Análisis de los resultados de los cuestionarios a alumnos

Se analizaron y triangularon las respuestas de los participantes del estudio para encontrar información relevante que nos oriente en el diagnóstico de tal manera que se logre realizar un plan de intervención que atienda las necesidades de los estudiantes. También se revisó el perfil de los tutores para conocer su experiencia académica y laboral, para poder contar con información necesaria para la realización de un plan de intervención.

Los estudiantes emplearon respuestas como: nada, feo, mal, normal, enojo, triste y/o malestar para algunas preguntas, esto llama la atención pues algunas de esas palabras son adjetivos calificativos para describir apariencias físicas y no estados emocionales. Lo cual indica la importancia y necesidad de la implementación de la educación emocional para el desarrollo de habilidades socio-emocionales a través de la tutoría.

El uso de adjetivos calificativos como respuestas nos indica el posible desconocimiento y reconocimiento de las emociones a través de sus acciones y de las consecuencias de las mismas. Al analizar las respuestas podemos percatarnos que los estudiantes tienden a sentirse derrotados o abrumados y no positivos hacia volver a intentar las cosas. Ante la pregunta ¿Cuándo un compañero te molesta que haces, que sientes? las respuestas de los alumnos mencionan que no los molestan, que no reclaman, ‘furia’, que hablan con el profesor o prefecto, se sienten mal, lo ignoran o golpean. Estas respuestas nos indican que los estudiantes no poseen herramientas para solucionar los problemas que se les presentan de forma segura y pacífica. La mayoría de los alumnos respondieron que no han pensado en su futuro, una alumna menciona que la vida apesta, mientras que otra quiere vivir la vida al cien, sin duda es de suma importancia el desarrollo de un proyecto de vida con el cuál el joven estudiante se pueda identificar para así encontrar el significado de su actuar cotidiano y realizar actividades que lo encaminen hacia el logro de sus metas.

En las respuestas a la pregunta de ¿qué forma quieren o deben de aprender acerca de sus emociones? la mayoría de los participantes menciona que ‘muchas cosas’, aunque 3 alumnos mencionan que ‘no quieren aprender nada y que son inútiles, mientras que solo 1 alumno presenta duda ante esta actividad. Por lo tanto es importante demostrar la importancia del conocimiento, detección y regulación de las emociones. Para aprender acerca de las emociones, los alumnos proponen que entre amigos y poniendo atención, así como preguntándose como son, de igual manera

mencionan que como sea está bien, estas respuestas considero se deben a la desinformación del tema, por ende, no saben qué tipo de actividades pueden realizar para aprender a conocer y regular algunas de sus emociones, como lo son la felicidad, tristeza, frustración, autoconocimiento, empatía, autorregulación, autonomía y colaboración, por eso es una oportunidad para proponer diversas actividades y herramientas para fortalecer el desarrollo de habilidades socio-emocionales.

La mayoría de los alumnos menciona que, sí reconoce las emociones en los demás, en cuanto a sus propias reacciones la mayoría de los estudiantes mencionan que ocurren en ellos cambios físicos como ponerse rojos, hacer gestos, relajo o pegando, mientras que otros sienten que no entienden y lo mejor es esperar a que se les pase. Con esta información podemos inferir que no cuentan con habilidades emocionales para el procesamiento, identificación y autorregulación de sus emociones y sentimientos. La mayoría de los alumnos mencionan que sonreír es una forma en la cual sienten que son felices, por lo cual sería interesante proponer actividades que fomenten la sonrisa para conocer que se puede ser feliz en diferentes momentos, sin embargo, una sonrisa no es sinónimo de felicidad por tanto hay que profundizar en estrategias para practicar y conocer que es la felicidad.

Los alumnos mencionan que cuando están tristes experimentan diversas situaciones como: un nudo en la garganta, o 'emo' (proviene de la abreviación de Emotional Punk que destaca la expresión de emociones fundamentadas en el vacío existencia y de una mentalidad con una predisposición hacia la depresión, la real academia española no tiene en su diccionario esta palabra de procedencia inglesa), lloran, se sienten mal, sin ánimo o es como sentir la muerte de un familiar o un regaño. Los alumnos identifican a la tristeza como acciones físicas, en consecuencia, a la larga puede llevar a que los estudiantes sistematicen sus emociones y afecta en su salud, en vez de procesar adecuadamente sus

emociones. Los alumnos mencionan que cuando están estresados se sienten mal, inquietos, ansiosos, no entienden, hacen las cosas rápidas, feas o lanzan cosas, así como sentir ‘estrés de trabajo’. Con esto, se puede entender que los alumnos no cuentan con herramientas para reconocer, describir y actuar sanamente en el ámbito de sus emociones. Los alumnos mencionan que ante la desesperación se sienten nerviosos, con dolor de cabeza, se enojan o se sienten mal, así como se desesperan.

Por ende, esta información permite inferir que los alumnos desarrollan síntomas físicos que los cambian de estado de ánimo y emocional, pues no cuentan con herramientas para actuar sanamente. La mayoría de los participantes del estudio sí reconocen cuando sus compañeros están tristes, felices o enojados. Cuando a los participantes del estudio les sucede algo bueno que no esperaban, la mayoría menciona que se siente feliz o bien, mientras que una alumna menciona que nunca le pasa nada bueno. Esto hace posible inferir que los alumnos pudieran tener buena disposición hacia el desarrollo de habilidades socio-emocionales ya que pueden obtener beneficios y mejoras en su vida cotidiana, pues ya han experimentado situaciones de éxito que tal vez no han reconocido o no lo atribuyen a sus emociones, si no a diversos factores.

Con este análisis se puede concluir con que se cuenta con suficiente información para poder proceder con un plan de intervención que desarrolle las habilidades socio-emocionales en los alumnos a través de la case de tutoría.

Análisis de los resultados de los cuestionarios a Tutores

Al analizar los cuestionarios se encontró que los tutores mencionan que si pueden identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero no significa que conozcan a profundidad su caso o su diagnóstico médico. En cuanto a si todos las necesidades de los alumnos son atendidas y valoradas,

los tutores mencionan que es a través de la relación tutora o asesorías en pares, así como con apoyo de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), material didáctico específico y apoyo del docente. En cuanto a las actividades que realizan para identificar a los alumnos con problemas emocionales se refieren a las que fortalezcan la convivencia en el entorno escolar y el manejo de conflictos, actividades de reflexión personales, familiares y sociales y se le orienta de acuerdo al problema, para la comunicación asertiva realizan actividades seguimiento del proceso de convivencia en el aula y en la escuela, además durante todo el transcurso de la clase de tutoría se desarrolla un proyecto de vida de los alumnos, los tutores mencionan que si necesitan capacitación para la clase de tutoría de acuerdo al nuevo modelo educativo (SEP,2016).

Para la inclusión los tutores realizan dinámicas lúdicas de integración, trabajo en equipo y videos y presentaciones de casos sobresalientes de inclusión, para la resolución de conflictos crean espacios para el diálogo y la reflexión acerca de cuestiones cotidianas y escolares. Los tutores cuentan con carreras relacionadas a la especialidad de la materia que imparten, es decir, no cuentan con herramientas para desarrollar las habilidades socio-emocionales en los alumnos, sino académicas y técnicas.

Propuesta de Intervención

A continuación, se presenta un plan de intervención de acuerdo a los resultados y recomendaciones del diagnóstico educativo que se realizó en la escuela secundaria #5 Dr. José María Luis Mora en Mexicali, Baja California. Es así que el plan de intervención podrá aportar conocimientos y herramientas a los participantes del estudio para que puedan desarrollar habilidades que los encaminen hacia la implementación de actividades en el aula que favorezcan el auto-conocimiento y auto-regulación de las emociones de los jóvenes estudiantes de 3er grado de secundaria.

PLAN DE INTERVENCION

Propósito central del proyecto	Objetivo particular	Actividades	Procedimiento	Recursos	Evaluación
	Identificar las emociones en los tutorados en el desarrollo en la tutoría.	1. Cuestionario y lectura acerca de las emociones.	1.1 De la lectura de la SEP (2017) dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué emociones identificas en tus tutorados? ¿Qué acciones recomiendas incorporar en la tutoría para conocer más de las emociones de los tutorados? ¿Qué estrategias conoces que ayuden a tus tutorados a identificar sus emociones? 1.2 Presentación y resolución del cuestionario y lectura acerca de las emociones. 1.3 En plenaria, se comienza con la actividad de retroalimentación.	Salón Hojas Plumas Computadora Proyector Internet Cuaderno de Ejercicios. Presentación en Power Point.	1.1.1 Actividad de retroalimentación, en plenaria se comparten las respuestas del ejercicio.
Implementar un taller para capacitar a los tutores en el ámbito de las emociones de acuerdo al nuevo modelo educativo.	Identificar las emociones relacionadas a la actividad académica en el apartado de la tutoría y educación emocional.	2. Cuadro acerca de la MATEA de las emociones y sus acciones.	2.1. Revisión de la lectura de MATEA de Muñoz (2013). 2.2 Realización del ejercicio de la MATEA, sus emociones y acciones.	Salón Hojas Plumas Computadora Proyector Internet Cuaderno de Ejercicios Presentación en Power Point.	2.1.1 En equipo, realizar un mapa conceptual acerca de las emociones y la MATEA, así como su impacto en la tutoría y la educación emocional.
	Desarrollar estrategias para identificar	3. Cuadro sobre las emociones y los senti-	3.1. Realización del ejercicio de emociones y sentimientos vividos, a través de un cuadro con ejemplos para su llenado. 4.1. Del video 'Inteligencia	Salón Hojas Plumas Computadora Proyec-	3.1.1 En plenaria, se comparten las respuestas y se

ficar y regular las emociones de los alumnos.	<p>mientos vividos de acuerdo a la MATEA.</p> <p>4. Cuestionario y lectura sobre la educación emocional y tutoría en secundaria.</p>	<p>emocional-Daniel Goleman-Resumen animado':</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Vu6xM229q9I</p> <p>y de la lectura de la educación socio-emocional de la SEP (2018), dar respuesta siguientes preguntas: ¿En que favorece la tutoría al desarrollo emocional del estudiante?</p> <p>¿Qué herramientas proporciona la tutoría y educación emocional para lograr el perfil de egreso?</p> <p>¿Qué papel juega el tutor en el desarrollo de las emociones? Desde tu experiencia, ¿qué pudieras agregar al trabajo del tutor? ¿Qué emociones desarrollan los tutorados a través del apartado de desarrollo emocional educativo?</p> <p>4.1.2 En plenaria, se comparten las respuestas y se retroalimenta.</p>	<p>tor Internet Cuadernillo de Ejercicios</p> <p>Presentación en Power Point.</p>	<p>retroalimenta.</p> <p>4.1.1 Se entrega una lista de cotejo con los elementos necesarios para la tutoría y educación emocional en secundaria.</p>
Identificar los propósitos de la tutoría y educación emocional para el desarrollo de la tutoría.	<p>5. Propósitos de la tutoría y educación emocional en secundaria.</p> <p>6. La acción tutorial y el perfil del tutor.</p> <p>7. Las emociones del tutor.</p>	<p>5.1 Revisión de los propósitos de la tutoría y educación emocional en secundaria.</p> <p>5.1.1 Selección de 4 propósitos de la tutoría para seleccionar acciones que favorezcan las emociones positivas en los tutorados, a través de un cuadro.</p> <p>6.1 Realización de la lectura acerca del tutor y su acción tutorial, de acuerdo a la SEP (2018).</p> <p>6.2 De forma individual y con la información revisada, dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo haz solucionado problemas relacionados con las emociones que se han presentado en tutorías anteriores? ¿Qué hubiera hecho diferente si el mismo problema se me presenta en estos momentos? ¿Qué características positivas poseo para la solución de problemas? ¿Qué debilidades poseo para la solución de problemas? ¿Qué estrategias utilizas para la identificación y regulación de las emociones de tus tutorados?</p> <p>7.1. Realizar una reflexión de como tus emociones pueden ayudarte a conducirte mejor en tu trabajo de acción tutorial.</p>	<p>Salón Hojas Plumas Computadora Proyector Internet Cuadernillo de Ejercicios</p> <p>Presentación en Power Point.</p>	<p>5.1 En plenaria se elaboran acciones para los 8 propósitos de la tutoría.</p> <p>6.1 Retroalimentación del perfil del tutor de acuerdo a las características señaladas por la SEP, 2018.</p> <p>7.1 Retroalimentación y cierre del taller.</p>

Reflexiones

El proyecto en desarrollo se enfocará en implementar un plan de intervención para la tutoría en donde se presentarán actividades que desarrollen las habilidades socio-emocionales. El alcance solo será para los tutores de 3er grado de la secundaria, es decir, solo 5 docentes de toda la plantilla. Además, solo se abordará el auto-conocimiento y auto-regulación de las emociones, la revisión del modelo educativo y las adecuaciones a la tutoría. Serán necesarias futuras adecuaciones para poder implementar los aspectos faltantes de la inteligencia emocional que son la conciencia social, la regulación de relaciones interpersonales. (Mayer y Salovey, 1997).

Como límites tenemos que el proyecto solo se realizará en una secundaria federal y para un grupo selecto de docentes, los tutores, debido a que el desarrollo de las habilidades socio-emocionales debe darse en la tutoría, además solo se abordarán dos temas del modelo educativo y la educación emocional con el plan de intervención, puede ser que año con año necesiten renovarse o modificarse, así como evaluar y dar seguimiento a la efectividad de las actividades propuestas. Otro limitante es que la educación emocional se deberá de alinear a las futuras pautas de trabajo de los modelos educativos y a los perfiles y necesidades de cada grupo de secundaria, por lo cual sería importante realizar un diagnóstico de educación emocional al inicio de cada ciclo escolar para poder atender a través de la tutoría a los jóvenes estudiantes y poder llevarlos a hacia un entendimiento de su inteligencia emocional, desarrollando habilidades socio-emocionales efectivas que fomenten la toma de decisiones asertivas.

Referencias

- Chiappe, A; Consuelo, J. (2013) *Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales*. Educación y Educadores, vol. 16, núm. 3, pp. 503-524 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional de la educación del siglo XXI.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005) La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Universidad de Málaga.
- Fragoso, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* Revista Iberoamericana de Educación Superior.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantman Books.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona, Kairos.
- Hersh Salganik et al., (1999), Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE, Estados Unidos de América, USAID. Consultado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- Rychen et al., (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mayer, J. et al. (2001). *Emotional Intelligence as a standard Intelligence*. American Psychological Association.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional Intelligence*. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 528-549). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511977244.027
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence* 17. 433-442 págs.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997), *What is emotional intelligence?*, *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 232-242.
- Mestre, J., Pérez, N., González, G., Núñez, J. y Guil, R. (2017). *El desarrollo de la inteligencia emocional: A través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria*. Contextos Educativos. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.3023>
- Nathanson, L. et al. (2016). *Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER*. *Emotion Review*. Vol. 8, No. 4.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2011), *Education and Skills, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2015). *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*. San Pablo, Brasil.

- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 13, pp. 71-78. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Nuevo Modelo Educativo*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Ley General de Educación* México.
- UNESCO. (1998a). Framework for priority action for change and development in higher education. Consultado de: <http://www.unesco.org/education/wche/declaration.shtml>
- UNESCO. (1998b). World declaration on higher education in the twenty-first century: Vision and action. Consultado de: <http://www.unesco.org/education/wche/declaration.shtml>

Acerca de los autores

Lic. María Dolores Tapia Galindo

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC). Actualmente es estudiante de la Maestría en Educación con reconocimiento Conacyt con sede en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa por la UABC. Docente del sistema educativo estatal y federal a nivel secundaria de la materia de formación de cívica y ética. Con certificación CENNI nivel 13 y facilitadora del sistema en línea de bachillerato de la SEP, así como profesora de asignatura de licenciatura de la

Facultad de Arquitectura y Diseño y del Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea (CUAL) de la UABC.

Correo de contacto: tapia.maria@uabc.edu.mx

Dr. Ernesto Israel Santillán Anguiano

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California y Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de México. Candidato a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2017-2019. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de interculturalidad, educación indígena, juventud, migración, orientación educativa y asesoría psicopedagógica. Es miembro del Cuerpo Académico “Estudios y Proyectos Psicopedagógicos” y de diversas redes nacionales e internacionales: California Association for Bilingual Education (CABE), Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI), Action Research Network of the Americas (ARNA) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Correo de contacto: santillan_er@uabc.edu.mx

Capítulo 4

Desarrollo de la dimensión organizativa del Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad CEDIPD A.C.

Alejandra Damián Barajas
Reyna Isabel Roa Rivera

“El presente estudio tiene como objetivo, orientar a los sujetos que toman decisión en la gestión escolar de un centro educativo, sobre la dimensión organizacional, por medio de la indagación e implementación de acciones que permitan mejorar sus procesos de gestión y alcanzar objetivos y metas institucionales. Por ello, la pregunta de investigación está dirigida a ¿Cuáles son las acciones de gestión educativa que permiten mejorar el funcionamiento de la dimensión organizativa de CEDIPD? Dicha dimensión fue analizada desde un caso particular: Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad, asociación civil que atiende a niños y jóvenes con diferentes discapacidades. La metodología empleada tiene un carácter cualitativo y cuantitativo, a través de las técnicas de recolección, el cuestionario y la entrevista, que han permitido recopilar diálogos y narrativas significativas que reconocen y aportan datos sustanciales de los elementos constitutivos de la dimensión organizacional, desde un enfoque teórico. Como propuesta de intervención, se evalúa la complejidad de las subdimensiones, tales como son las herramientas de gestión, el clima de confianza y competencias directivas y de los elementos que conforman cada una de ellas. De lo anterior, se plantea que las subdimensiones antes mencionadas sirvan como un modelo de gestión para configurar una dimensión organizacional propia, y concretar un proyecto educativo de acuerdo a la especificidad del centro escolar.”

CAPÍTULO 4

Desarrollo de la dimensión organizativa del Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad CEDIPD A.C.

Alejandra Damián Barajas

Reyna Isabel Roa Rivera

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo orientar a los sujetos que toman decisión en la gestión escolar de un centro educativo, sobre la dimensión organizacional, a través de la indagación e implementación de acciones que permitan mejorar sus procesos de gestión y alcanzar objetivos y metas institucionales. Por ello la pregunta de investigación está dirigida a ¿Cuáles son las acciones de gestión educativa que permiten mejorar el funcionamiento de la dimensión organizativa de CEDIPD? Dicha dimensión fue analizada desde un caso particular: Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad, asociación civil que atiende a niños y jóvenes con diferentes discapacidades. La metodología empleada tiene un carácter cualitativo y cuantitativo, a través de las técnicas de recolección, el cuestionario y la entrevista, que han permitido recopilar diálogos y narrativas significativas que reconocen y aportan datos sustanciales de los elementos constitutivos de la dimensión organizacional, desde un enfoque teórico. Como propuesta de intervención, se evalúa la complejidad de las subdimensiones, tales como son las *herramientas de gestión*, el *clima de confianza* y *competencias directivas* y de los elementos que conforman cada una de ellas. De lo anterior, se plantea que las subdimensiones antes mencionadas sirvan como un modelo de gestión para configurar una dimensión organizacional propia, y

concretar un proyecto educativo de acuerdo a la especificidad del centro escolar.

Introducción

En el presente capítulo integra una investigación realizada en un Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad, asociación civil que atiende a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, ubicada en la ciudad de Mexicali, Baja California.

La problemática que acontece en la institución, está relacionada con la dimensión organizativa de su modelo de gestión. Durante los últimos meses se ha observado algunas inconsistencias en el cumplimiento de funciones, roles, deberes y acuerdos establecidos entre el personal docente y directivo. Además, el directivo desempeña doble función ya que también es docente frente a grupo, esto hace que se minimice los tiempos dedicados a realizar tareas de gestión escolar; por ejemplo, fortalecer la capacitación y formación del docente, respecto al presupuesto de materiales, visualizar apoyos económicos y supervisión de tareas.

Por otra parte, se identifica que la dimensión organizativa no está integrada a un Plan anual de trabajo de la institución. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), esta dimensión es un componente fundamental que establece la planificación institucional, participación del colectivo, liderazgo, habilidades directivas, manual de funciones, normatividad, políticas y clima de confianza. Por tal motivo, se relaciona que el incumplimiento de funciones, roles, deberes y acuerdos establecidos se originan debido a su ausencia en dicho documento. Derivado de lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta General

¿Cuáles son las acciones de gestión educativa que permiten mejorar el funcionamiento de la dimensión organizativa de CEDIPD?

Objetivo general

Desarrollo de la dimensión organizativa de CEDIPD a través de la indagación e implementación de acciones que permitan mejorar sus procesos de gestión y alcanzar objetivos y metas institucionales.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos que conforman la dimensión organizativa de un centro educativo.
- Describir los elementos de la dimensión organizativa de CEDIPD
- Evaluar la dimensión organizativa de CEDIPD a través de la indagación e implementación de acciones que permitan mejorar sus procesos de gestión y alcanzar objetivos y metas institucionales.

Marco Conceptual

Gestión Educativa

Casassus (2000), logra dar conceptualizaciones actuales de este siglo y define la gestión como la manera de articular los recursos disponibles para el logro de metas. Es decir, la gestión es una habilidad de articular, recursos materiales, humanos, financieros y organizativos, ya sea de una empresa o escuela, permitiendo el alcance de objetivos previamente establecidos.

En este mismo sentido, la UNESCO (2011) expresa que la gestión educativa es una organización sistemática en la cual interactúan diversos elementos que forman parte del quehacer cotidiano, por ejemplo, directores, docentes, estudiantes, administrativos, personal de intendencia, padres de familia y comunidad.

La gestión educativa, se divide por dimensiones para el óptimo desarrollo y consolidación de proyectos institucionales. Martínez (2012) y SEP (2010), proponen algunas de ellas para su desarrollo: 1) pedagógica curricular; 2) La organizativa toma en cuenta personal docente y auxiliar, padres de familia, ambiente laboral; 3) dimensión administrativa; 4) dimensión de participación social.

Dimensión organizativa

La dimensión organizativa de la gestión escolar es un escenario estructurado, donde se define la dinámica interna de los individuos que la conforman (Pastrana, 1997). De acuerdo a González (2003), esta organiza a sus sujetos en tareas y objetivos, donde se generan espacios para la participación, trabajo, decisiones, comisiones y responsabilidades.

Así mismo, Fuentes (2015) señala la dimensión organizativa como organización escolar, que refiere a la interrelación de los recursos humanos, donde se proporcionan ambientes de trabajo, armonía, normas para el funcionamiento óptimo de la institución en el logro de objetivos y toma de decisiones. Por tal motivo, tiene gran importancia e impacto en la calidad de la educación, pues de ella depende el buen desarrollo de la escuela y su transformación, la cual es considerada como eje de cambio para la mejora de una institución (Muñoz, Navarro y Ortega, 2009).

Por otra parte, UNESCO (2011) señala los elementos que componen a la dimensión organizativa, entre ellos: responsabilidades, normas, procedimientos, instrumentos, reglamentos internos, organigramas, manual de funciones,

comisiones, canales de comunicación, tiempos, espacios. La articulación y el desarrollo de cada uno de ellos, permiten organizar la comunidad educativa del centro escolar.

En referencia con lo anterior, el seguimiento sistemático a esta dimensión organizativa, resulta ser una herramienta estratégica para la evaluación y sistematización de los procesos y acciones determinadas, que permiten dar cuenta del funcionamiento de la institución educativa (UNESCO, 2011).

Elementos de la Dimensión organizativa

Planeación Institucional

La planeación es un elemento esencial de la dirección organizacional, a partir de ella las instituciones educativas dirigen su rumbo hacia el cumplimiento de su misión, objetivos y metas (Torres, Villafán y Álvarez, 2008). Es una herramienta fundamental, que permite identificar realidades o problemáticas (internas y externas) mediante un diagnóstico, además sirve para la toma de decisiones, realizar cambios o incorporación de nuevas estrategias para el logro de objetivos y metas establecidas por el centro educativo (García, 2017).

Conforme a lo anterior, Ojeda (2013) puntualiza que la planeación estratégica cumple con dos roles, definir el rumbo de la organización y la alineación de metas para el logro de objetivos. Por ello, la ausencia de esta herramienta puede generar que las instituciones educativas no tengan una visión clara sobre lo que quieren y hacia donde desean llegar. De ahí la importancia de definir objetivos, establecer estrategias para lograrlos, así como la integración y coordinación de actividades (Venegas, 2013).

En la misma línea, el éxito o fracaso de la planeación estratégica radica en que todos los miembros de la institución cumplan con lo establecido. A esto, Ojeda (2013) resalta la importancia que los

miembros de una organización conozcan el plan estratégico que los conduce, para que asuman responsabilidades respecto a las tareas y metas compartidas para el logro de las mismas.

De lo anterior, es importante el trabajo colaborativo para fomentar la participación y el sentido de pertenencia con la institución; ayuda en la generación de ideas para la solución de problemáticas internas y externas (Ojeda, 2013). Además, se permite mantener una relación entre el desarrollo de la organización y las oportunidades que ofrece el entorno cambiante, nutre la confianza entre el personal, genera mejores ambientes de trabajo y los miembros asumen responsabilidad y compromiso hacia el centro educativo. De tal modo, que el conocimiento de la planeación estratégica es sustancial para la toma de decisiones en los directivos, en términos de gestión en los centros escolares.

Competencias directivas

Martínez, Hernández y Gómora (2016) definen competencia como la forma en que una persona utiliza sus recursos para resolver una actividad específica en su ámbito laboral o profesional. Es evidente entonces, que las competencias son necesarias en cualquier profesionista, en el caso de los directivos, deben desarrollarlas para después aplicarlas en sus instituciones.

Igualmente, para Uribe (2010), las prácticas de gestión dan cuenta del nivel de competencias alcanzadas por los directivos. En efecto, es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano.

En este propósito, Teixidó (2007) focaliza diversas clasificaciones y tipologías que describen las competencias directivas:

- *Competencias estratégicas:* el directivo tiene capacidad estratégica para tomar en cuenta el contexto externo para

el logro de resultados. Los descriptores para esta competencia son: visión de negocio, resolución de problemas, gestión de recursos, orientación al cliente, red de relaciones efectivas y negociación.

- *Competencias intratégicas*: refiere a la capacidad del directivo en relación con el contexto interno de la organización. Los descriptores para esta competencia son: comunicación, organización, empatía, delegación, coaching y trabajo en equipo.
- *Competencias de eficacia personal*: la capacidad del directivo se encuentra relacionado a los hábitos básicos de él mismo y su entorno. Los descriptores para esta competencia son: proactividad, autogobierno, gestión personal, desarrollo personal.
- *Liderazgo*: Pozner (2000) expresa el liderazgo, como un proceso que orienta a las personas o equipos en acciones específicas hacia el logro de la excelencia y aprendizaje organizacional. Es una habilidad indispensable y básica para cualquier organización, necesarias para liderar centros escolares y que impacte en los procesos educativos (Madrigal, 2002).

Con referencia a lo anterior, Dess, Lumpkin y Eisner (2011) expresan que los líderes desarrollan tres actividades interdependientes específicas. En primer lugar *establecen el rumbo*, debido a que comparten la visión de lo que la organización puede llegar a ser, tiene gran capacidad para la resolución de problemas, son iniciativos, manejan con base a un enfoque dinámico y generan opciones estratégicas. En segundo lugar, *planean la organización*, mediante la participación activa en la construcción de estructuras, equipos, sistemas y procesos. Por último, establecen una cultura de excelencia ética, asumen responsabilidad personal en el desarrollo y fortalecimiento del comportamiento ético mediante el ejemplo.

De acuerdo a Madrigal (2002), se plantean algunas habilidades que el líder debe desarrollar para que sus equipos de trabajo sean efectivos, entre las que se encuentran:

- **Comunicar:** aseguramiento de lo que quiere comunicar
- **Organizar:** delimitar tareas y determinar alcances y niveles.
- **Integrar:** recursos materiales y técnicos, pero sobre todo su capital humanos
- **Dirigir:** toma de decisiones.
- **Controlar:** capacidad de controlar actividades hacia objetivos planteados.
- **Motivar:** llevar a las personas a actuar de cierta forma.

En este mismo sentido, Pozner (2000) describe siete prácticas del liderazgo:

1. Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
2. Generar una visión de futuro.
3. Comunicar esa visión de futuro.
4. Promover el trabajo en equipos.
5. Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.
6. Consolidar los avances en las transformaciones.
7. Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento

Abordaje de los recursos humanos

La gestión de los recursos humanos es un área importante para cualquier organización, esto es, una adecuada planeación de los recursos y una acertada planeación estratégica permite el alcance de metas estratégicas (Morris, Bohlander y Snell, 2017).

De manera semejante, Chiavenato (2007), declara que los objetivos que plantea un área de recursos humanos están dirigidos a: 1) crear, mantener y desarrollar personal con habilidades, motivación y satisfacción para el alcance de objetivos, 2) crear,

mantener y desarrollar condiciones organizacionales para el empleo, desarrollo y satisfacción plenas para el logro de objetivos individuales, y 3) logro de eficiencia y eficacia por medio de las personas.

De la misma manera, Albizu y Landeta (2013) describe siete mejores prácticas de una organización con éxito:

1. Seguridad de empleo.
2. Contratación selectiva de nuevo personal.
3. Equipos autodirigidos y descentralización de la toma de decisiones.
4. Retribución alta.
5. Formación amplia.
6. Reducción de distinciones y obstáculos (vestimenta, lenguaje, salarios)
7. Amplia participación de los distintos estamentos de la empresa con la información financiera y de los resultados.

Metodología

Descripción del escenario de estudio

El Centro de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad “Palaco” CEDIPD, es una asociación civil formada hace más 10 años que atiende en dos turnos a niños y jóvenes de educación especial. En el turno matutino se brinda atención a 15 alumnos que cuentan con diferentes diagnósticos, como autismo, débil auditiva, débiles visuales, discapacidad intelectual y motriz, en edades que oscilan de 7 a 20 años de edad. En el turno vespertino, se ofrecen sesiones individuales para trabajar problemas de aprendizaje, rezago educativo, regularización escolar, terapia de lenguaje, valoraciones psicopedagógicas, así como discapacidad intelectual, autismo, déficit de atención e hiperactividad.

Enfoque metodológico

La presente investigación utiliza una *metodología mixta*, entendida como aquella donde implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con referencia a lo anterior, el estudio desarrolla un análisis de mayor carga al enfoque cuantitativo, utiliza un cuestionario estructurado como instrumento principal para el abordaje del diagnóstico. Además, sus dimensiones y descriptores identifican la dimensión organizativa dentro de la institución educativa. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el enfoque cualitativo fortalece y corrobora los diálogos y narrativas recuperados de la entrevista a sujetos estratégicos, al director y padres de familia. Por ello, ambos enfoques metodológicos apoyan en la validación, contraste y triangulación de la información registrada y recopilada de la opinión de los actores involucrados en el estudio.

Técnicas de primer nivel

Las técnicas que se utilizaron para la recopilación de la información fueron las siguientes:

- **Marco analítico:** se consultó en bases de datos como Scielo, Dialnet, Redalyc, UNESCO (región Latinoamericana, España y en México). La información recabada fue distribuida en tablas, en apartados de conceptos básicos, conceptos relacionados, deber ser y causas del problema. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido que permitió integrar el marco analítico, mismo que fue sometido a un juicio de expertos para su validez y confiabilidad.

- **Cuestionario y entrevista:** a partir de la integración del marco analítico se desarrollaron dos instrumentos, el diagnóstico y entrevista. El primero consiste en un *cuestionario estructurado* dirigido a docentes y padres de familia; el segundo, a una *entrevista semi estructurada* aplicado a la directora. Previo a la aplicación de ambos, se sometió un pilotaje para el análisis de la fiabilidad y consistencia interna de dichos instrumentos.

Resultados del Diagnóstico

Después de una reflexión y análisis de los hallazgos encontrados en la aplicación del instrumento de diagnóstico, se puede sintetizar lo siguiente, en términos de necesidades observadas en cada subdimensión integradas para la evaluación de la dimensión organizativa de la institución. Ver tabla 1.

Tabla 1.
Síntesis de diagnóstico educativo

Subdimensión	Diagnóstico
Herramientas de gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Poco frecuentes la asignación de comisiones - Falta de supervisión en el desarrollo e implementación de actividades - Ausencia de instrumentos para la evaluación de actividades realizadas
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de tensión y estrés relacionado a problemas económicos y ausencia de servicios básicos de la institución. - Pocos espacios para la participación docente

Competencias directivas

- Falta de capacitación docente
 - Deficiencia en la comunicación efectiva entre docentes y directivos
-

Fuente: Autores. Resultados del diagnóstico.

Propuesta de intervención educativa

A continuación, se presenta la propuesta de intervención educativa, toda vez realizado el análisis del diagnóstico educativo, cuya finalidad es mejorar los procesos de la dimensión organizativa de la institución. Ver tabla 2.

Tabla 2.

Objetivos y estrategias de la intervención educativa

Objetivo	Subdimensión	Actividades y/o estrategias	Objetivo	Sistema de evaluación
Implementar acciones que permitan mejorar sus procesos de gestión para alcanzar objetivos y metas institucionales.	Herramientas de gestión	Incorporación de la dimensión organizativa a el Plan Anual de Trabajo	Que el plan anual del centro educativo plantee objetivos y metas referentes a la dimensión de la gestión escolar	Lista de cotejo
		Asignación de comisiones	Que los docentes participen en el logro de objetivos y metas planteadas en Plan Anual de Trabajo	Lista de cotejo
		Supervisión de comisiones	Revisar que las comisiones se cumplan en tiempo y	Lista de cotejo

Objetivo	Subdimensión	Actividades y/o estrategias	Objetivo	Sistema de evaluación
			forma	
	Clima de confianza	Gestionar los trámites necesarios para mejorar las instalaciones	Crear mejores condiciones laborales	Lista de cotejo
		Crear espacios de participación docente	Establecer espacios de diálogo e intercambio de opiniones durante el CTE	Lista de cotejo
	Competencias directivas	Plática a padres de familia	Reforzar las estrategias de manejo conductual	Lista de asistencia y firma de acuerdos
		Actividades de integración y participación entre los alumnos	Crear espacios para el desarrollo de habilidades sociales y estimulación de lenguaje	Lista de cotejo

Fuente: Autores

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de las estrategias de intervención educativa implementadas en la dimensión organizativa del centro escolar. Dicha dimensión se compone por tres subdimensiones: **Herramientas de gestión**, **Clima de confianza** y **Competencias directivas**, con *elementos* que describen a cada una de ellas.

En la primera subdimensión **Herramientas de gestión**, los *elementos* que la integran son: **Planeación institucional**, **Fase de desarrollo** y **evaluación**. Para el primer *elemento*, **Planeación institucional**, se logró la incorporación de la dimensión

organizativa dentro del plan anual estableciendo objetivos y metas a corto plazo. El objetivo planteado para dicha dimensión en el plan anual de trabajo, fue ordenar el archivo escolar a través de carpeta de control escolar, lista de asistencia, consecutivo escolar, así como los documentos que avalan el registro oficial de la escuela. Algunas de las metas a corto plazo fueron:

- Organizar en carpetas los documentos oficiales de la asociación, gastos, ingresos, deudas.
- Actualizar formatos de planeación, asistencia, programas.
- Llevar actas de acuerdos y reuniones con docentes y padres de familia.

Por otra parte, se armó una carpeta institucional donde se archivan documentos oficiales de la institución, organizada por las dimensiones en las que se desarrolla el Plan Anual de Trabajo de la institución como: documentos oficiales, comprobantes de pago, facturas, acuerdos de docentes y padres de familia firmados en diferentes reuniones.

En lo que refiere al *elemento* de **Fase de desarrollo**, se realizaron minutas de juntas realizadas con padres de familia, así como la redacción de acuerdos. Cada minuta fue aprobada y firmada por docentes y padres de familia. Así mismo, se realizaron comisiones entre docentes y padres de familia en actividades programadas dentro del plan anual de trabajo, como, por ejemplo: venta económica, se asignó roles de días y responsables para las ventas, verificando con lista y firmas de asistencia.

En la segunda subdimensión **Clima de confianza**, los *elementos* que la integran son: **Convivencia, Grado de satisfacción y Participación del personal**. Dentro del *elemento* de **Convivencia**, se redujo el ambiente de tensión que existía debido a problemas financieros por los que pasaba la institución. Esto sucedió ya que se atendió de manera prioritaria a estas problemáticas con base a

la implementación de acciones particulares que dieran solución contundente.

En lo que refiere al *elemento* **Grado de satisfacción** se trabajó para realizar las gestiones pertinentes que permitiera mejorar las condiciones laborales, tales como la instalación de luz eléctrica y aparatos de aire acondicionado, por lo que se crearon mejores condiciones laborales para el desarrollo de la práctica docente y en la medida posible un mejor ambiente para la generación de aprendizajes en los estudiantes.

Continuando con lo anterior, en el *elemento de* **Participación del personal**, se logró fortalecer la comunicación efectiva entre docentes a partir de la generación de espacios de diálogo e intercambio de puntos de vista y consulta de opiniones dentro de los Consejos Técnicos Escolares, esto para una mejor toma de decisiones, abordando temáticas como la mejora de la práctica docente y asuntos legales de la propia institución.

Por último, en la subdimensión de **Competencias directivas**, se enmarcan los *elementos* **Habilidades directivas, Liderazgo y Perfil del directivo**. En el primer *elemento*, **Habilidades directivas**, se llevó a cabo reuniones con padres de familia, donde se ofreció una plática para reforzar y recordar las estrategias de manejo conductual hacia con sus hijos. Además, se convocó a reuniones con ciertos padres de familia para tratar de manera específica las necesidades educativas especiales de sus hijos, brindando apoyo y orientaciones ante problemáticas surgidas durante el inicio del presente ciclo escolar.

Dentro del *elemento* de **Liderazgo**, se motivó a docentes y padres de familia a participar y colaborar en actividades económicas para la recaudación de fondos, logrando cumplir con la meta de recaudar las ganancias planteadas para dicha actividad. Por otra parte, en el *elemento* de **Perfil del directivo**, se detectó la falta de espacios para el desarrollo de habilidades sociales y estimulación

del lenguaje, por lo que se establecieron actividades semanales buscando la integración y participación de todos los estudiantes.

Conclusiones

De acuerdo a los datos y análisis realizados, se presentan las conclusiones de los resultados para esta investigación. Dando respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio, se puede expresar que el desarrollo de la dimensión organizativa posibilita mejorar los procesos de gestión de los centros educativos. Además, ejerce autoridad para dar cumplimiento a los objetivos y metas planteadas por la institución, de igual forma, a las dimensiones de la gestión escolar: académica, administrativa, participación y bienestar social.

Todo lo anterior, las acciones que facilitaron el desarrollo de la dimensión organizativa, fue principalmente la planeación institucional, a través de la supervisión de comisiones y actividades planteadas, utilizando la ruta de mejora como herramienta fundamental para el cumplimiento y evaluación de las mismas. Es así, como de esta manera, los centros escolares modifican y adecuan sus estrategias con base a los cambios y circunstancias a los que se enfrenta la gestión educativa hoy en día.

Algunos de los hallazgos encontrados a partir de la planeación institucional, es que ésta impacta en la mejora de los procesos educativos de los estudiantes. Es decir, poner en práctica acciones establecidas en reuniones con padres de familia, registrar toma de acuerdos junto con docentes, dar un seguimiento permanente a los estudiantes, tal que se evidencian los avances en el desempeño académico y mejorías en su comportamiento, lo que ha facilitado atender de manera adecuada y asertiva las necesidades educativas especiales detectadas.

Finalmente, otro enfoque relevante a considerar para el buen funcionamiento de la dimensión organizativa, es el papel determinante que juega el directivo frente a la gestión de la institución educativa. En efecto, las competencias directivas constituyen un elemento clave, debe tener conocimientos básicos sobre planeación estratégica, toma de decisiones, capacidad de diálogo, apertura y liderazgo, este último, factor trascendente para la correcta orientación de los miembros de una organización hacia el logro de objetivos y metas.

Referencias

- Albizu, E. y Landeta, J. (Coord) (2013). *Dirección Estratégica de los Recursos Humanos: Teoría y práctica*. 2da edición. Madrid, España: Ediciones Pirámide. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M86UBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=estrategias+recursos+humanos&ots=ntknvVF_kf&sig=QzpxQmILLEUHbbvAV0T2jfuDi-w#v=onepage&q&f=false
- Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (La tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B*. UNESCO. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos: el capital humano de las organizaciones*. (8va edición). México: GrawHill Recuperado de: <https://www.upg.mx/wp-content/uploads/2015/10/LIBRO-12-Administracion-de-recursos-humanos.-El-capital-humano.pdf>
- Dess, G., Lumpkin, G. y Eisner, A. (2011). *Administración estratégica. Textos y casos*. México, México: McGraw Hill

- Fuentes, O. (2015). *La organización escolar*. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. VARONA, (61), pp. 1-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422005>
- García, J. et All (2017) *Proceso de planificación estratégica: Etapas ejecutadas en pequeñas y medianas empresas para optimizar la competitividad*. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/indtitul.html>
- González, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid, España: Pearson Education.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, México: McGraw Hill
- Madrugal, B. (2009). *Competencias directivas*. 2da edición México, México: McGraw Hill.
- Martínez, L. (2012) *Administración Educativa*. México: Red Editorial Milenio S.C. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Administracion_educativa.pdf
- Martínez, M., Hernández, M., y Gómora, J. (2016). Modelo de competencias directivas en escenarios globales para las instituciones de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966017.pdf>
- Morris, S., Bohlander, G. y Snell, S. (2017). *Administración de recursos humanos* (17a. ed.). Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>

- Muñoz, M., Navarro, M. y Ortega, F. (2009). *Evaluación de la dimensión organizativa de la gestión escolar dentro del programa de escuelas de calidad*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941626>
- Ojeda, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (16) pp. 119-129. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128328007
- Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección, y Gestión en la Escuela Primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México, México: DIE
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. *Módulo 2: Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: IPE - UNESCO. Recuperado de: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2010). Programa escuelas de calidad, módulo I: Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20el%20modelo%20de%20gestion%20educativa%20estrategica.pdf>
- Teixidó, J. (2007) Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias. *Actas de XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Recuperado de: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Torres, P., Villafán, J. y Álvarez M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47(2), pp. 1-11. Recuperado de: <https://rieoci.org/RIE/article/view/2378>

UNESCO (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar, desarrollo de perfiles de competencias directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4547>

Venegas, P. (2013). *Manual autoformativo. Administración general*. Perú: Fondo Editorial de la Universidad Continental. Recuperado de: https://issuu.com/ucvirtual/docs/manual_administracion_general

Acerca de los autores

Alejandra Damián Barajas. Licenciada en Docencia de la Matemática por la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. Estudiante de la Maestría en Educación, con línea de generación de conocimiento, Gestión Educativa. Tiene un capítulo titulado *Desinterés en las matemáticas en alumnos de nivel secundaria*, en el Libro, Experiencias de Vinculación en la Formación de Profesionales de Pedagógica.

Reyna Isabel Roa Rivera. Doctorado en Educación. Miembro del Cuerpo Académico *Estudios y Proyectos Psicopedagógicos*. Perfil PRODEP, Línea de generación y aplicación de conocimiento, Tutorías académicas, Tecnología educativa y Migración.

Capítulo 5

La intervención educativa para promover la inclusión, la diversidad y la responsabilidad social universitaria.

Lorena Acevedo
Julieta López Zamora

“El texto presenta una propuesta de intervención educativa en atención a la diversidad, inclusión y responsabilidad social universitaria. Se estructura en 2 etapas: Diagnóstico educativo y plan de intervención educativa. En la primera etapa se obtuvieron datos sobre las iniciativas por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para atender estas temáticas, así como de la realidad que se vive en la aplicación en el aula por parte de los docentes de la Facultad de Idiomas. En un segundo momento, se abordan las estrategias del plan de intervención educativa para fomentar la aplicación y seguimiento del modelo educativo de la UABC respecto a las temáticas mencionadas, aún se está trabajando en la fase de implementación.”

CAPÍTULO 5

La intervención educativa para promover la inclusión, la diversidad y la responsabilidad social universitaria.

Lorena Acevedo
Julietta López Zamora

Resumen

El texto presenta una propuesta de intervención educativa en atención a la diversidad, inclusión y responsabilidad social universitaria. Se estructura en 2 etapas: Diagnóstico educativo y plan de intervención educativa. En la primera etapa se obtuvieron datos sobre las iniciativas por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para atender estas temáticas, así como de la realidad que se vive en la aplicación en el aula por parte de los docentes de la Facultad de Idiomas. En un segundo momento, se abordan las estrategias del plan de intervención educativa para fomentar la aplicación y seguimiento del modelo educativo de la UABC respecto a las temáticas mencionadas, aún se está trabajando en la fase de implementación.

Introducción

La educación inclusiva tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 donde se establece el derecho que todo individuo tiene a la educación (UNESCO, 1948), a partir de entonces se han realizado reuniones internacionales para tratar dicho tema y establecer acuerdos, tal es el caso de la Declaración de Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994).

La educación integradora pretende “conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema” (UNESCO, 2003). Esto exige superar la correlación entre los conceptos inclusión, diferencia y problema y cambiar la perspectiva a “inclusión de diversidad”. Resulta claro que no se trata de tema reciente, pero sí vigente, pues en algunos países más que en otros ha sido difícil implementar estos principios por lo que el esfuerzo debe continuar.

La perspectiva de la inclusión, no solo se trata de adaptar espacios, programas o estrategias para responder a las personas con distintas necesidades de aprendizaje, sino que implica que todos debemos adaptarnos a la diversidad, a esa variedad de rasgos físicos, habilidades, intereses que nos hacen únicos, lo que significa un nuevo nivel de convivencia en sociedad.

Al interior de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se trabaja de manera enfática en el tema. El Modelo Educativo, así como la misión y la visión son referentes que promueven la inclusión y equidad educativa en la comunidad universitaria, y establecen las líneas de acción para el Plan de Desarrollo Institucional que defina los objetivos y estrategias que permitan su consecución (UABC, 2013).

Así vemos que, de acuerdo al Modelo Educativo, el esquema de inclusión y equidad educativa, es inherente a la formación integral del estudiante, es también una parte importante de la responsabilidad social universitaria promovida desde las aulas. En este sentido, es importante reflexionar acerca de la intervención del docente a través de la práctica educativa y el efecto de esta en el desempeño del estudiante en su trayectoria académica en términos de inclusión, equidad y responsabilidad social.

Partiendo de estos tres temas, el proyecto de intervención educativa que se propone también es congruente con la finalidad y

objetivos del Programa Institucional de Valores (PIV), porque se busca una transformación de los actores educativos sobre el respeto a la diversidad y la necesidad de la educación integradora, bajo un esquema de colaboración (UABC, 2014).

En la Facultad de Idiomas (UABC) hay estudiantes que podrían encontrarse en la exclusión. Normalmente pensamos que quienes presentan una discapacidad física ya sea motriz, visual, auditiva u otra de tipo orgánico, experimentan exclusión, sin embargo otras formas son: estudiantes que presentan dificultades específicas en el aprendizaje como la lectura, escritura, comprensión, atención; o estudiantes con problemas emocionales como ansiedad, depresión, u otro trastorno del comportamiento; incluso aspectos culturales, estar fuera del rango promedio de edad o presentar habilidades sobresalientes puede significar la exclusión para el alumno.

Es importante adoptar prácticas de enseñanza desde una perspectiva de diversidad, apoyadas en el Modelo Educativo para ser congruentes con los objetivos que establece el Plan de desarrollo institucional 2015-2019 (UABC, 2015) de la Universidad Autónoma de Baja California. Por lo anterior mencionado, este proyecto a través de un plan de intervención educativo, busca identificar y promover prácticas de enseñanza en un esquema de inclusión y equidad que aporten al proceso formativo integral y de responsabilidad social de los estudiantes de Facultad de Idiomas, como piloto para integrar una propuesta educativa para la Facultad de Idiomas.

Inclusión y equidad en el contexto educativo

La inclusión y equidad se caracterizan por surgir no en el ámbito educativo sino por encontrarse más relacionado a movimientos sociales. La educación inclusiva tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 donde se establece el derecho que todo individuo tiene a la educación (UNESCO,

1948), a partir de entonces se han realizado reuniones internacionales para tratar dicho tema y establecer acuerdos, tal es el caso de la Declaración de Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994) donde se destaca lo siguiente:

- a) El derecho fundamental a la educación.
- b) Se poseen características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicas.
- c) Deberían diseñarse e implementarse sistemas y programas educativos que consideren la diversidad de características y necesidades.
- d) Aquellos con necesidades de educación especial deberían tener acceso a escuelas regulares y las instituciones deberían adaptar su pedagogía para responder esas necesidades.
- e) Las escuelas con orientación inclusiva son un recurso contra la discriminación, dando paso a la creación de mejores comunidades y sociedades inclusivas.

Álvarez y López (2015) analizan el papel que desempeña el docente de cara al enfoque inclusivo en la enseñanza y los retos que enfrenta en la práctica educativa. Los docentes revelan contar con poca o nula información sobre respuesta a la diversidad en el ámbito educativo universitario y sobre el uso de metodologías que pudieran emplear en el proceso de enseñanza pertinente para este enfoque de trabajo. Así mismo, expresan dificultades en la disposición de materiales y metodologías concretas, en sistemas alternativos de comunicación, en el diseño de materiales didácticos, el uso de la tecnología y adaptaciones curriculares (Álvarez y López, 2015).

Considerando que el trabajo a presentar se constituye en el contexto de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) principal referente en instituciones de educación superior públicas y privadas en el noroeste de México; y teniendo a la Facultad de Idiomas, como marco referencial en prácticas educativas, resulta

oportuno mencionar los elementos que fundamentan la promoción de la inclusión y equidad educativa.

El Modelo Educativo (UABC, 2013) promueve un aprendizaje activo y centrado en el alumno, quien participa de su propio proceso de formación integral y profesional y hacia quien se dirige los esfuerzos institucionales. En esta dirección, la formación integral surge como atributo del modelo educativo que contribuye a formar en los alumnos actitudes y formas de convivencia social sustentados en la ética y los valores (UABC, 2013).

El modelo educativo como instancia rectora de la vida universitaria, inspira el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 definiendo como rasgos distintivos proyectados en la visión al 2025, oportunidades educativas donde convergen la innovación, la formación integral de los alumnos y esquemas de inclusión y equidad educativa (UABC, 2015).

La creciente demanda hacia las instituciones de educación superior para dar respuesta a las problemáticas y al desarrollo social es un asunto que la UABC ha asumido con seriedad. Por tal motivo, la responsabilidad social universitaria se ha incorporado a las funciones institucionales, en los ámbitos de gestión de la formación universitaria, en la generación del conocimiento, divulgación de la cultura y en el ejercicio de las funciones y el desarrollo de la vida de la comunidad universitaria al interior de la institución (UABC, 2105).

Debido a que se establece un modelo de enseñanza para la mayoría sin considerar la diversidad, lo que potencialmente va en detrimento del desempeño académico y/o interacciones sociales, provocando deterioro en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante adoptar prácticas de enseñanza desde una perspectiva de diversidad, apoyadas en el Modelo Educativo para ser congruentes con los objetivos que establece el Plan de desarrollo

institucional 2015-2019 de la Universidad Autónoma de Baja California.

Intervención educativa para la atención a la inclusión, equidad y responsabilidad social

Con el propósito de brindarle el carácter científico que merece toda intervención educativa es pertinente adoptar el posicionamiento epistémico denominado socio crítico, por desarrollarse alrededor de la reflexión crítica, cambio social, compromiso y participación social. Este enfoque epistémico implica de los participantes constante reflexión, disposición al cambio, colaboración y participación. En este sentido, se hará uso de método investigación-acción para vincular el conocimiento científico, la solución de un problema y el trabajo colaborativo constante y reflexivo, para lograr esto se espera que el tema de estudio sea de interés para la comunidad participante.

Abero (2015), señala rasgos distintivos de la investigación acción que supera todo contexto histórico, tales como: integra conocimiento y acción en un mismo proceso de indagación, la teoría y la práctica se modifican en el mismo desarrollo, surge una relación entre la reflexión y la práctica, la investigación es de carácter colaborativo participativo entre los involucrados en la situación a cambiar por lo que el objeto de investigación son las actuaciones y perspectivas de los implicados. En este sentido, transformar o mejorar tiene que ver con las condiciones del proceso social, así que la perspectiva de este método es de cambio social, rasgo esencial desde sus orígenes.

Así pues, en la elaboración de un proyecto de investigación acción el punto de partida es la identificación de un problema; en el aula se relaciona con los problemas prácticos experimentados a través de distintos medios por los docentes. Luego, la descripción y explicación donde el docente trata de profundizar en la comprensión de la situación a investigar, esto es necesario para

poder emprender cualquier acción que pretenda generar un cambio. Posteriormente, se está en posibilidad de planificar acciones y ejecutarlas y que gracias a la observación y reflexión es posible modificar para el siguiente ciclo. Así que, no se trata precisamente de la indagatoria sobre un fenómeno educativo, pero sí de articular acciones distribuidas en etapas para incorporarlas al objeto de investigación en la acción y realizar una reflexión colaborativa de los resultados presentados (Álvarez y Álvarez, 2014).

El escenario para el desarrollo de la propuesta de intervención educativa que se presenta en este trabajo terminal será la Universidad Autónoma de Baja California, particularmente se contempla a Facultad de Idiomas como el centro educativo para llevar a cabo la intervención, donde se asume el Modelo Educativo, la misión y visión 2025 y los Programas y objetivos del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019; en los cuales se declara especial interés por la formación integral, inclusión y equidad (UABC, 2015).

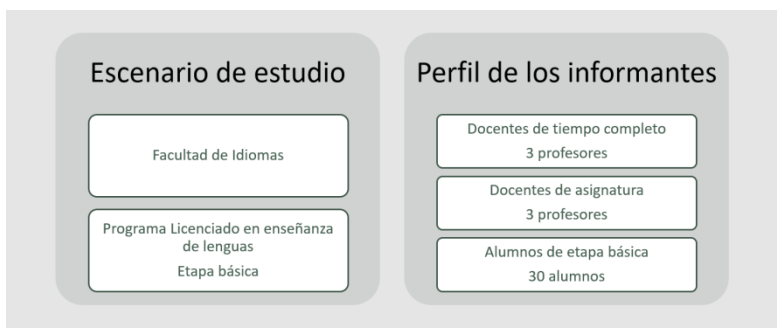


Figura 1.

Perfil de los informantes.

Fuente: Autores

Los docentes compartirán su experiencia en cuanto a la práctica de enseñanza; es importante entonces voluntad, inquietud por mejorar la función docente y que haya tenido la oportunidad de impartir la asignatura del semestre en curso en por lo menos dos ciclos anteriores.

Por otro lado, se incorporan a esta investigación estudiantes de primero, segundo y tercer semestre. Se consideran dos modalidades para la incorporación de los estudiantes; por un lado, como grupo asignado al docente participante, pero también es pertinente la información que de manera individual proporcionen acerca de las prácticas de enseñanza, estudiantes en situación desfavorable, desventaja o riesgo, o bien, de aquellos sobresalientes.

Con la colaboración del Responsable de Orientación Educativa y psicológica es posible ubicar y seleccionar a los estudiantes antes mencionados. Además, en dicha área se recaba información individualizada producto del proceso de selección de aspirantes a ingresar a la institución, del Programa de inducción para alumnos de nuevo ingreso o del servicio de atención a estudiantes.

Así mismo, la Coordinación de Formación Básica, posee conocimiento y acercamiento con el cuerpo docente y estudiantes de los Programas de Tronco común y de etapa básica de ambas Licenciaturas. El acceso a indicadores estadísticos le permite conocer acerca de los avances y áreas de oportunidad en la implementación de los programas de estudio y la formación profesional del alumno. El alcance en la gestión tanto de personal como de información, le dota de capacidad de convocatoria y seguimiento a la propuesta de intervención educativa.

Intervención en el aula

Diagnóstico educativo

En un primer momento era necesario conocer la normatividad institucional y la práctica educativa, buscar los puntos de congruencia, por lo tanto, se hizo una revisión documental sobre la normatividad universitaria y los trabajos sobre inclusión, diversidad y responsabilidad social que le preceden.

Por otra parte, se trabajó el contexto escolar, tomando en cuenta los factores internos y externos del entorno geográfico, entorno social, factores socioeconómicos, infraestructura escolar, equipamiento escolar y otros factores del contexto que impactan al centro escolar, utilizando el siguiente instrumento que guio la recolección de información:

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Asignatura: Metodología de la Investigación, 2018-1
Formato: Diagnóstico Educativo

Parte 1.

Nombres de los integrantes del equipo:

Institución en donde realizan el diagnóstico:

Fecha:

CONTEXTO ESCOLAR (factores externos e internos)

Entorno geográfico

Entorno social

Factores socioeconómicos

Infraestructura escolar

Equipamiento escolar

Otros factores del contexto que impactan al

centro escolar
PLANTA DOCENTE Y ALUMNOS
Recursos humanos en la escuela y su formación (dirección, profesores, etcétera).
Descripción del alumnado (por ciclo escolar, género, edad, necesidades especiales, migrantes, etcétera).
INDICADORES Local Estatal Nacional
Abandono escolar:
Asistencia:
Eficiencia terminal:
Resultados PLANEA
Resultados PISA
Resultados aprobación:

PROGRAMAS ESCOLARES
Programa(s) de abandono escolar:
Programa(s) de rezago escolar:
Programa(s) de impulso académico:
Becas:
Servicios médicos:

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR
Actividades culturales:
Actividades deportivas:
Actividades artísticas:
Actividades familiares:
Participación de padres de familia:

Parte 2.

OBJETO DE ESTUDIO
Descripción del objeto de estudio:
Delimitación de la problemática:
Descripción de los instrumentos para recopilar datos para

Parte 1.

**Descripción de los instrumentos para recopilar datos para
Parte 2.**

**Reporta otros estudios diagnósticos realizados en torno a
la problemática y/o objeto de estudio:**

Este primer acercamiento permitió vislumbrar la problemática sobre las prácticas de enseñanza implementadas en la Facultad de Idiomas respecto a su contribución al objetivo de inclusión, equidad y responsabilidad social universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California, partiendo de las siguientes preguntas:

¿Cómo conceptualizan la inclusión y equidad los docentes de Facultad de Idiomas?, ¿en qué consisten las prácticas de enseñanza más frecuentes en Facultad de Idiomas? Y ¿qué implica el principio de inclusión y equidad para la práctica de enseñanza?, lo que además llevó a plantearse como objetivo proponer prácticas de enseñanza que aborden estas temáticas y que aporten al proceso formativo integral de los estudiantes de Facultad de Idiomas.

La ruta a seguir, para atender las necesidades detectadas:

1. Determinar un plan de actividades dirigido a docentes y estudiantes de Facultad de Idiomas para concientizar sobre inclusión, equidad y responsabilidad social universitaria.
2. Analizar las prácticas actuales de enseñanza de los docentes de Facultad de Idiomas desde la perspectiva de inclusión y equidad.
3. Determinar los elementos característicos de las prácticas de enseñanza que promuevan la inclusión y equidad.

El plan de intervención educativa parte del punto 1 de la ruta planteada.

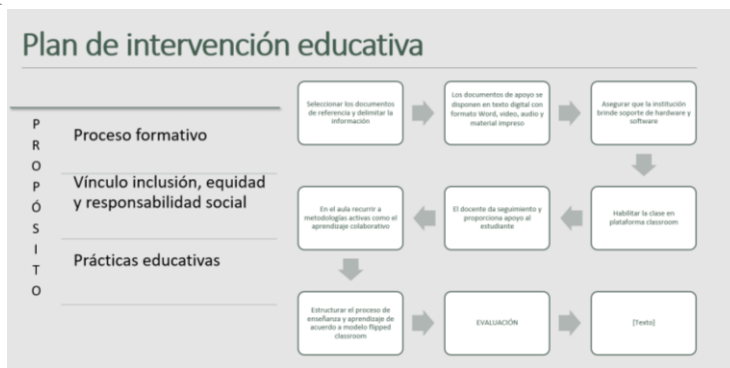


Figura 2.

Plan de intervención educativa

Fuente: Autores

Estrategia 1: Presentar la información en múltiples formatos

a) El objetivo particular. Ampliar el acceso al contenido y actividades a través de distintas configuraciones y medios de presentación que logre mayor alcance en cuanto a la diversidad de estudiantes.

b) El procedimiento a seguir. Durante la etapa de planeación del curso, unidad o tema, una vez que se han definido los contenidos a abordar es importante realizar una búsqueda y seleccionar los documentos de referencia y delimitar la información la cual se utilizará de apoyo para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar en la planeación de forma ordinaria el mismo material presentado en texto impreso, en texto digital, video y audio.

Los documentos de apoyo se disponen en formato Word, ya sea creado por el docente o convertir a Word información en otros

formatos. Previo a compartir el contenido en texto verificar los siguientes aspectos:

- Proporcionar estructura al texto utilizando títulos, subtítulos y otras etiquetas que definan claramente las secciones del documento.
- Utilizar títulos, subtítulos y otras etiquetas cortas teniendo cuidado de no repetirlos en otros segmentos.
- Ser consistente en los estilos de encabezados y la estructura del documento.
- Al incluir imágenes y objetos añadir texto que los explique.
- Incluir tabla de contenido para facilitar navegación y/o ubicación en textos.
- extensos tanto digitales como impresos.
- Con el contenido seleccionado, convertir en formato de video. Para lo anterior, utilizamos herramientas básicas como Power Point y Movie Maker de Windows, aunque también puede recurrir a otros recursos de TIC. Se inicia creando una presentación en Power Point, para esto determinar el orden lógico de lectura de contenido para elaborar las diapositivas. Aplicar los mismos criterios utilizados en los textos Word.

Además, en la presentación Power Point es necesario cuidar los contrastes en los colores, de preferencia siempre utilizar fondo blanco y letras negras o tonos oscuros, y evitar la combinación rojo y verde. Al crear las diapositivas estas solo deben contener la información esencial. Una vez terminadas las diapositivas habrá que escribir un guion con la explicación del tema en formato Word y luego utilizarlo para grabarlo con nuestra voz a lo largo de la presentación empleando también Power Point. Integrado el audio con la presentación se graba en archivo con extensión mp4.

A continuación, es necesario proporcionar una versión textual del contenido del audio, para esto se insertan subtítulos utilizando

Movie Maker, para sincronizarlos con la voz y la transición de diapositivas. Con los subtítulos ya integrados en el video deberá grabarse de nuevo con la extensión mp4.

Concluido lo anterior, corroborar que se cuente con el documento en Word del contenido que constituye el marco de referencia teórico para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el video con la presentación de la información con la narración del docente y debidamente subtulado, así como un documento Word con la transcripción del video.

Habilitar la clase en la plataforma Classroom, o bien cualquier otra plataforma educativa virtual que el docente tenga disponible. Este espacio virtual servirá para colocar los archivos creados digitalmente para tener acceso en todo momento en el formato de preferencia, así como la posibilidad de imprimir los documentos en formato Word.

Asegurar que la institución brinde soporte de hardware y software para el acceso al contenido del curso, independientemente que el grupo de estudiantes cuente con sus propios dispositivos, así como al docente para la elaboración de los distintos formatos del contenido.

Estrategia 2: Implementar experiencias de aprendizaje que admitan la manifestación de la diversidad

- a) El objetivo particular. Propiciar oportunidades de participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de experiencias formativas adaptables que respeten las diferencias y cultiven la equidad.
- b) El procedimiento a seguir. Estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la dinámica del modelo Flipped Classroom. La primera fase del modelo

Flipped Classroom, será congruente con haber elaborado previamente el material expositivo en múltiples formatos para su permanente acceso y consulta en la plataforma educativa seleccionada. De igual forma, incluir una actividad breve para asegurar el nivel de conocimiento que el estudiante tuvo de la información.

Iniciar la segunda fase en el aula, disponiendo del tiempo que ha sido liberado de la actividad expositiva para profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lo anterior, recurrir a metodologías activas tales como Aprendizaje Basado en Proyectos y Trabajo Colaborativo.

Como parte del desarrollo de la metodología seleccionada, definir estrategias flexibles para favorecer experiencias de aprendizaje donde sea posible la manifestación de la diversidad, transitar en ambos sentidos entre el trabajo individual y grupal, así como permitir diferentes estilos de contribución por parte de los estudiantes.

Establecer la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, apoyando el discurso con organizadores gráficos y otros apoyos visuales de manera simultánea para orientar de principio a fin el desarrollo de las actividades y el objetivo de estas.

Para la introducción a la sesión las actividades inician en plenaria, posteriormente se designan los grupos de trabajo aplicando la heterogeneidad como criterio, a partir de este momento se brinda autonomía para la construcción del aprendizaje.

Por otro lado, el docente da seguimiento y proporciona andamiaje al estudiante, para lo cual habrá de distribuir equitativamente los tiempos para asistir a todos los equipos, incorporarse a sus actividades como un integrante más, para participar y retroalimentar la experiencia de aprendizaje. Para tal efecto, contar con una guía de puntos a observar y evaluar.

Partiendo de lo anterior, se proponen principios que respaldan el aprendizaje experiencial (Rogers, 1969 citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) entre ellos:

- El aprendizaje es una capacidad natural.
- Si el material a estudiar se vincula con metas personales establecidas, sucederá el aprendizaje significativo.
- El aprendizaje requiere un cambio en la percepción de sí mismo.
- Los aprendizajes se captan y asimilan con mayor facilidad si se disminuye el peligro externo.
- Gran parte del aprendizaje se adquiere en la práctica.
- Por lo que el aprendizaje se facilita si el alumno participa.
- El aprendizaje espontáneo e involucrado es más duradero y generalizable.

Las dos estrategias presentadas, a través de los contenidos y la didáctica utilizada buscan promover y reforzar la diversidad, inclusión y responsabilidad universitaria, tanto en el docente como en los estudiantes.

Reflexión

En la Universidad Autónoma de Baja California, se han definido y desarrollado diversos programas estratégicos, entre ellos el Programa Institucional de Proceso Formativo Integral que responde a los objetivos de fortalecer el proceso formativo para que los alumnos alcancen el perfil de egreso establecido en los programas y planes de estudio; promover la inclusión y equidad educativa; propiciar que los alumnos reciban de manera integral un conjunto de apoyos, que contribuyan a su incorporación a la universidad, permanencia, formación integral, buen desempeño académico, terminación oportuna de sus estudios y a la inserción al mundo laboral (UABC, 2015).

Partiendo de este panorama institucional, se advierte la necesidad de reflexionar acerca de las implicaciones de la inclusión y equidad educativa en el ejercicio docente. El proceso formativo integral del estudiante, en un esquema de inclusión y equidad, exige primeramente la construcción de una cultura entre los actores educativos. Para lo anterior, se requiere configurar esquemas de pensamiento y materializar en acciones, lo cual no es nada sencillo.

En cuanto al docente, representa un reto contribuir al proceso formativo integral del estudiante, más ahora que las políticas educativas nacionales e internacionales, así como institucionales nos indican que habrá de hacerse desde la perspectiva de inclusión y equidad. Este proyecto de intervención pretende constituir una guía para dar forma a la inclusión y equidad a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Resulta sumamente importante en la investigación acción la reflexión de los participantes durante el proceso. Se reflexiona de forma crítica acerca de las prácticas de enseñanza, acciones, procesos; y en el mismo sentido, acerca del acto de inclusión. Una vez lo anterior, se determinan cambios para práctica de enseñanza y de nuevo se procede a la reflexión crítica; esto se traduce en un modelo cíclico o en espiral.

Por último, un elemento característico y fundamental es la acción. Además de la reflexión continua sobre la práctica, como previamente se menciona, el método exige la integración de una intervención planificada con la intención explícita de mejora o transformación (Latorre, 2003). Sobre esto Latorre señala que se inicia con una situación de la práctica, se analiza con la finalidad de mejorar, se implementa la intervención simultáneamente se le observa, reflexiona, analiza y evalúa para replantear el nuevo ciclo.

Referencias

- Álvarez, P., & López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas. *Educación y Educadores*, 193-208.
- Álvarez, A., y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: CLACSO.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- UABC (2015). *Plan de desarrollo institucional 2015-2019*. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/>
- UABC. (2014). *Programa Institucional de Valores (PIV)*. Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/piv_uabc.pdf
- UABC. (2013). *Modelo educativo de la UABC*. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resumen curricular*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París, Francia: UNESCO.
Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/>

SALAMA_S.PDF UNESCO. (2003). *Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativa*. París, Francia: UNESCO.

Acerca de los autores

Lorena Acevedo. Licenciada en Psicología por UABC, con especialidad en Recursos Humanos por la misma institución, estudiante de la Maestría en Educación, reconocida por Conacyt. Actualmente es responsable del Área de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Facultad de Idiomas UABC, donde además se desempeña como profesora de asignatura.

Correo de contacto lorena.acevedo@uabc.edu.mx

Julieta López Zamora. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por UABC, Maestra en Ciencias en Comunicación por el ITESM y Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la UADEC y la UNAM. Candidato a Investigador Nacional SNI 2016-2019. Es miembro del Cuerpo Académico Innovación Educativa. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en la UABC, en licenciatura y posgrado.

Correo de contacto julieta_lz@uabc.edu.mx

Publicaciones:http://www.researchgate.net/profile/Julieta_Lopez_Zamora

ISBN: 978-9942-802-04-0



9789942802040

