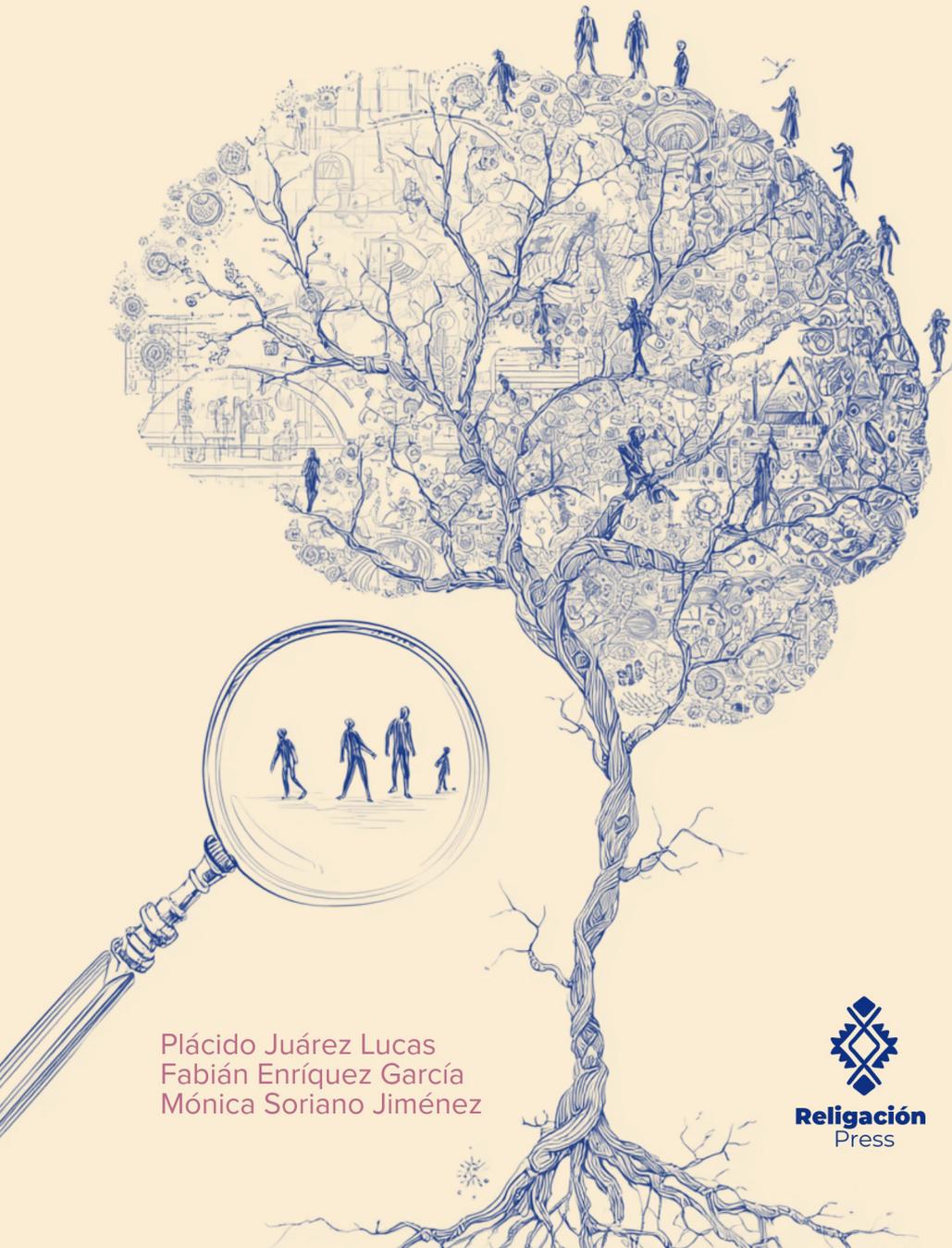


Teoría de los procesos educativos:

*complejidad práctica y
análisis fenomenológico*



Plácido Juárez Lucas
Fabián Enríquez García
Mónica Soriano Jiménez



Religación
Press

Plácido Juárez Lucas, Fabián Enríquez García, Mónica Soriano Jiménez

Teoría de los procesos educativos: *complejidad práctica y análisis fenomenológico*



Quito, Ecuador
2025

Plácido Juárez Lucas, Fabián Enríquez García, Mónica Soriano Jiménez

Theory of Educational Processes:

Practical Complexity and Phenomenological Analysis



Quito, Ecuador
2025

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial / Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova
Fabiana Parra
Mateus Gamba Torres
Siti Mistima Maat
Nikoleta Zampaki
Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del
Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN |
Religación Press, is part of the editorial collection
of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |
Diseño, diagramación y portada | Design, layout and
cover: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en
| Available for free download at | [https://
press.religacion.com](https://press.religacion.com)

Este título se publica bajo una licencia de
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution
4.0 International (CC BY 4.0) license.



CITAR COMO [APA 7]

Juárez Lucas, P., Enríquez García, F., y Soriano Jiménez, M. (2025). *Teoría de los procesos educativos: complejidad práctica y análisis fenomenológico*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.328>

Derechos de autor | Copyright: Religación Press, Plácido Juárez Lucas, Fabián Enríquez García, Mónica Soriano Jiménez

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370.1 - Filosofía y teoría. educación para objetivos específicos

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNA - Filosofía y teoría de la educación | QDTN -

Filosofía: estética | JNC - Psicología de la educación

BISAC: EDU040000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-09-16

ISBN: 978-9942-561-66-4

Título: *Teoría de los procesos educativos: complejidad práctica y análisis fenomenológico*

Theory of Educational Processes: Practical Complexity and Phenomenological Analysis

Teoria dos Processos Educativos: Complexidade Prática e Análise Fenomenológica

Revisión por pares

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

Peer Review

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.

Sobre los autores/ About the authors

Plácido Juárez Lucas

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

placido.juarez@crefodiemex.edu.mx

aquilesleon807@gmail.com

Doctor en ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo.

Maestro en Ciencias en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo. Ingeniero

Agrónomo Especialista en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo.

Fabián Enríquez García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | Puebla | México

<https://orcid.org/0000-0001-9849-9636>

enrquezfabian484@gmail.com

Doctor en ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo.

Maestro en Ciencias en Planeación Agropecuaria. Ingeniero Agrónomo en Economía Agrícola.

cola.

Mónica Soriano Jiménez

Tecnológico Nacional de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0009-0004-5356-8537>

academiajuarez88@gmail.com

Maestría en Tecnología Digital para la Educación. Ingeniería en Administración.

Resumen

Esta obra se erige como una brújula teórica y metodológica fundamental para educadores e investigadores que buscan comprender y transformar la compleja realidad de los espacios escolares. Aborda la urgente necesidad de reconectar la teoría con la práctica, proponiendo un análisis fenomenológico que desvele los problemas educativos tal como se manifiestan, despojándolos de mitos y narrativas superficiales. A través de un enfoque interdisciplinario que integra perspectivas críticas, hermenéuticas y de investigación-acción, el libro proporciona herramientas poderosas para analizar discursos, contrastar percepciones y examinar las diferencias epistemológicas que subyacen al quehacer educativo. Su propósito central es fortalecer la práctica docente y la autodeterminación de los actores educativos, ofreciendo diferentes enfoques interpretativos para repensar y resolver las adversidades socioeducativas contemporáneas.

Palabras clave: Fenomenología educativa; Complejidad práctica; Análisis del discurso; Teoría-práctica educativa; Espacios socioeducativos.

Abstract

This work stands as a fundamental theoretical and methodological compass for educators and researchers seeking to understand and transform the complex reality of school environments. It addresses the urgent need to reconnect theory with practice by proposing a phenomenological analysis that unveils educational problems as they manifest themselves, stripping them of myths and superficial narratives. Through an interdisciplinary approach that integrates critical, hermeneutic, and action-research perspectives, the book provides powerful tools for analyzing discourses, contrasting perceptions, and examining the epistemological differences that underpin educational practice. Its central purpose is to strengthen teaching practice and the self-determination of educational actors, offering different interpretive approaches to rethinking and resolving contemporary socio-educational challenges.

Keywords: Educational Phenomenology; Practical Complexity; Discourse Analysis; Educational Theory-Practice; Socio-educational Spaces.

Resumo

Esta obra ergue-se como uma bússola teórica e metodológica fundamental para educadores e investigadores que buscam compreender e transformar a complexa realidade dos espaços escolares. Aborda a premente necessidade de religar a teoria à prática, propondo uma análise fenomenológica que desvele os problemas educativos tal como se manifestam, despojando-os de mitos e narrativas superficiais. Através de uma abordagem interdisciplinar que integra perspetivas críticas, hermenêuticas e de investigação-ação, o livro fornece ferramentas poderosas para analisar discursos, contrastar perceções e examinar as diferenças epistemológicas subjacentes ao que-hacer educativo. O seu propósito central é fortalecer a prática docente e a autodeterminação dos atores educativos, oferecendo diferentes enfoques interpretativos para repensar e resolver as adversidades socioeducativas contemporâneas.

Palavras-chave: Fenomenologia Educativa; Complexidade Prática; Análise do Discurso; Teoria-Prática Educativa; Espaços Socioeducativos.

CONTENIDO

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Sobre los autores/ About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Prólogo	16
Capítulo 1	20
Enfoques de análisis del currículo en educación básica: un estudio desde su historicidad	20
Introducción	20
Enfoque construccionista o formal: el currículo como concepto en construcción	21
Enfoque de evolución del currículo	22
Enfoque realista o enfoque de Apple	23
Enfoque del currículo oculto	25
Perspectiva tradicional	26
Perspectiva liberal	26
Perspectiva radical	26
El enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt	27
Comentarios finales	28
Capítulo 2	32
Los procesos docentes y la gestión escolar desde una visión sociocrítica	32
Introducción	32
Los procesos docentes	33
I. Elaboración del diagnóstico general	33
II. El diagnóstico participativo	34
III. Las estrategias de intervención educativa	34
IV. La planeación de la enseñanza	35
V. La evaluación de procesos docentes	37
Vi. La evaluación como pauta formal	37
Los procesos de gestión escolar	38
Diagnostico institucional y escolar	38
Consideraciones generales de liderazgo	38
Reuniones de academia con docentes	39
Seguimiento de trabajo administrativo	39

Capítulo 3	41
Origen y materialización de la Modernidad socio educativa: hacia una fundamentación para la pertinencia pedagógica	41
Introducción	41
Acercamiento conceptual de la modernidad	42
Los referentes históricos de la modernidad	43
Caída del imperio Bizantino (Roma de oriente)	44
Época de las grandes exploraciones	44
El descubrimiento de América y su apertura hacia la modernidad socio educativa	45
El inicio del capitalismo en su fase mercantilista	47
Expresión del Renacimiento del arte grecorromano clásico	47
La revolución francesa en el contexto de la ilustración	48
¿Qué implica la modernidad educativa? Conceptos y metodologías.	49
Capítulo 4	52
Acompañamiento pedagógico docente: un estudio desde la etnografía vivencial	52
Introducción	52
Tópicos de análisis en el acompañamiento docente	55
Metodología activa	58
Aprendizaje transformacional	59
Aprendizaje experiencial	59
Aprendizaje basado en proyectos comunitarios	60
Marco legal	60
Diseño del diagnóstico	62
Resultados del diagnóstico	63
Practica vivencial etnográfica de acompañamiento docente	65
Evaluación de intervención	66
Resultados	67
Conclusiones	69
Capítulo 5	72
Reflexiones pedagógicas sobre la atención de problemas didácticos escolares: la lectoescritura y sus formas de atenderla	72
Introducción	72
El impacto de las emociones en los aprendizajes	75
Emociones	76
Autoconocimiento.	78
Interrupción mental	78
Barreras socioemocionales	79

Alfabetización emocional	80
Educación socioemocional	80
Lectoescritura y sus problemas en el aula	83
Argumentación teórica	86
Teorías de la enseñanza de la lectoescritura	86
Teoría psicolingüística	86
Teoría conductista	87
Interaccionismo simbólico	87
Teoría innatista	88
Teoría Maduracionista	88
Teoría sociocultural	88
Teoría socioemocional	89
Marco legal	90
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	90
Título segundo del Sistema Educativo Nacional.	91
Conclusiones	91
Referencias	94

FIGURAS

Figura 1. Graficas sobre los años de antigüedad de los docentes	63
Figura 2. Rango de edad promedio de los entrevistados	64
Figura 3. Años de servicio de docentes que reciben acompañamiento pedagógico	68

PRÓLOGO

Plácido Juárez Lucas

En el ámbito educativo, numerosos temas son de importancia crucial para la comprensión y resolución de problemas escolares, esta importancia adquiere connotación distinta cuando se pretende innovar o conservar la pertinencia de la educación en su más amplia concepción, de ahí que el contexto académico y docente sugiere la reinención permanente de dichos procesos. En cualquier situación, los actores involucrados son los más comprometidos a ocuparse de dicho cometido. Los actores y sujetos educativos que se ocupan diariamente de mejorar los procesos en los cuales participan, requieren de herramientas metodológica y teorías que les permitirá mejorar su labor en los espacios socioeducativos.

Por lo anterior se identifica la necesidad de esclarecer el camino metodológico para comprender los problemas educativos tal y como son (fenomenología), esto requiere trabajo interdisciplinar que depure los mitos prácticos y teóricos del quehacer educativo, lo cual implica, reordenar los procesos formativos que permiten; que la práctica educativa se nutra de la teoría y la teoría de la práctica. Una estrategia para seguir es: no desvincular la teoría de la práctica ni viceversa, considerar el binomio teoría-práctica como complementarios mas no como contrarios. Otra estrategia es por medio del análisis ideológico que permea la confusión docente en los espacios escolares. Al respecto es crucial establecer como punto de partida, no solo plantearse, sino responder a las siguientes interrogantes de investigación

- ¿Cómo pueden diferenciarse los enfoques curriculares en la modernidad educativa?
- ¿Qué aspectos importantes es necesario teorizar desde la práctica educativa?
- ¿Qué enfoques adopta la modernidad educativa?
- ¿Cómo distinguir los cambios de la narrativa educativa fenomenológica en cada época de la modernidad?

Existe la pertinencia de abordar problemas socioeducativos relacionados con la práctica escolar, la gestión educativa y de actores, todos ellos con la profundidad teórica y metodológica acorde con el contexto social. La viabilidad de estas reflexiones critica reside en el dominio y naturaleza de varias disciplinas implicadas y de la experiencia metodológica de diseño, planificación e instrumentación de técnicas de investigación de acuerdo con tiempos, contextos y procesos educativos.

El aporte que se externa aquí es de tipo, teórico y metodológico que posibilita un apoyo para fortalecer la práctica educativa de diferentes grados educativos.

Los propósitos que se aluden en esta obra son:

- Analizar los constructos teóricos y metodológicos que posibilitan la vigencia de los procesos educativos de hoy en día, a través del análisis del discurso educativo, etnográficos e investigación acción, con la finalidad de proveer diferentes enfoques comprensivos e interpretativos de los procesos educativos en diferentes niveles educativos
- Contrastar la percepción y significados de los constructos de diferentes niveles educativos por medio de las categorías explicativas y comprensivas (erklären-Verstehen) con la finalidad de identificar los problemas de comprensión del entorno socioeducativo.
- Analizar diferentes formas del quehacer educativo por medio de categorías interdisciplinarias para aportar fuertemente a la autodeterminación y la comprensión del papel que tienen los sujetos y actores educativos de los espacios escolares.
- Examinar las diferencias epistemológicas que se generan entre la narrativa fenomenológica y el discurso común de la educación.

Así mismo, supuestos y conjeturas permiten adentrarnos hacia la posibilidad de repensar para encontrar soluciones a las adversidades socioeducativas planteadas bajo los siguientes postulados epistémicos:

- Los constructos teóricos y metodológicos en relación con los procesos educativos de la actualidad cambian según el método utilizado, desde esa perspectiva los procesos socioeducativos dependen de los sujetos y actores que la transforman rodeados de un discurso social y un contexto cultural-ambiental determinado.
- La utilización de un mismo método de análisis socioeducativo provee de diferentes resultados cuando se aplica a un nivel escolar diferente en un tiempo y espacio diferido.
- Los sujetos y actores educativos se diferencian por su compromiso y trabajo en el tiempo, lo cual determina la trascendencia de sus vidas y la transformación que hacen de los espacios educativos.
- Las herramientas hermenéuticas fenomenológicas sugieren que el discurso común de la educación entre la sociedad es abismalmente diferente de la narrativa objetiva sobre la realidad de los procesos educativos en su forma y contenido (en la mayoría de las ocasiones los sujetos, actores y sociedad civil sobrevaloran y subvaloran la complejidad: esto es gravedad o superficialidad de los temas educativos)

Se utilizan de manera implícita los Enfoque metodológicos siguientes: Histórico crítico, Dialectico de Heráclito, Hegel y Marx, Etnográfico de Harold Garfinkel y Alan Firth e Investigación acción de Colmenares y Piñeiro

Paradigmas inmersos

- Idealismo trascendental: Immanuel Kant, Hegel. Wittgenstein. Feuerbach
- Histórico-Critico: los clásicos griegos: por Werner, Abbagnano, Visalberghi, Frondizi y otros. Karl Marx, Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamín, Erick Fromm, Jürgen Habermas.
- Escuela de Viena: Karl Otto Appel, Rudolf Carnap.
- Interpretativo o hermenéutico: P. Ricoeur, H. G. Gadamer, M. Heidegger. Otros.
- Socialismo y humanismo francés aplicado a la modernidad educativa

Enfoque Socioeducativo:

- Constructivista: Piaget. Vygotsky, Ausubel, Bruner
- Criticismo latinoamericano: Freire, Mc Laren, Rafael Ramírez, Benjamin Berlanga, Gabriel Salom.

Capítulo 1

Enfoques de análisis del currículo en educación básica: un estudio desde su historicidad

Introducción

El diseño, el desarrollo y la evaluación curricular son parte del currículo y, como concepto general de conjunto, tiene muchos referentes teóricos, mediante los que se puede analizar la educación y el currículo desde varias perspectivas. Dada la importancia epistemológica del currículo, en educación básica se hace notoria la necesidad de conocer nuevos planteamientos para comprender y mejorar la calidad de la educación básica.

El concepto de currículo es una construcción teórico-académica, como señala Kemmis (1998), en la que el contexto histórico-social ha determinado las posturas con las que se percibe y se teoriza el deber ser del currículo formal de la educación. En el nivel básico es primordial el conocimiento del diseño e implementación del currículo, dadas las circunstancias de un mundo cambiante, se hace necesario el análisis del currículo formal y oculto.

En el análisis del currículo de la educación básica no siempre existen los espacios de diálogo entre académicos y autoridades, y cuando estos espacios se generan, las opiniones o sugerencias se toman en cuenta con relativa seriedad. Desde la reflexión escolar se siguen analizar problemas y es importante analizarlos desde diversos enfoques para resolverlos.

Desde las diferentes perspectivas para analizar el currículo, en educación básica, nos encontramos con posturas conservadoras, liberales y radicales, tanto los académicos y teóricos que son partidarios de una o de otra, como las escuelas que promueven dichas posturas, son la expresión de corrientes académicas que obedecen a tradiciones sociales e intelectuales en cada época histórica.

En educación básica, el análisis del currículo se hace necesario toda vez que, con frecuencia, en cada sexenio, el modelo educativo se modifica considerablemente o de forma mínima según se determine dentro de una filosofía u otra. Cada enfoque curricular sostiene argumentos epistemológicos que justifican la conservación o el cambio de planes y programas de estudio de esta forma, algunos modelos del pasado vuelven con fortaleza a la práctica educativa siempre con un análisis previo de la reinstalación o cambio en los planteamientos curriculares según lo estimen las autoridades educativas y los expertos en la materia.

Enfoque construccionista o formal: el currículo como concepto en construcción

El concepto currículo es un tema de análisis y abordaje complejo, por eso se le considera en construcción permanente, por eso no existe una sola terminología sobre su definición y análisis, sino diferentes perspectivas construidas según las necesidades sociales y según las posturas epistémicas de quienes la teorizan y practican.

En México no nace la tradición de su análisis, sino que se ha venido construyendo a partir de otros modelos de pensamiento notablemente extranjeros. En nuestro país, el proceso de construcción conceptual del currículo ha sido controlado por gestores y administradores de la educación, por eso se ha reducido la centralización en la reflexión y planeación del currículo, lo que supone una dificultad seria porque la centralización en la reflexión y planeación del currículo se reduce, aunque se han intentado trabajar en la construcción teórica y práctica.

El currículo como concepto puede tener significados, hoy los autores no pueden ponerse de acuerdo en una definición precisa, pues los elementos que integran este concepto son muy variados y complejos. De esta forma la conceptualización de currículo puede darse de manera abierta y moldeable según los cambios de la sociedad contemporánea. El currículo puede entenderse como el proceso en

el cual, la sociedad, a través de las instituciones planea, opera, da seguimiento y evalúa la enseñanza y el aprendizaje de los seres humanos en sus diversas expresiones, por ello el sujeto o actores educativos y sociales involucrados en el currículo son los estudiantes, los profesores, los administrativos, autoridades, padres de familia. Aparte de todo ello, el currículo también se piensa, configura y opera dentro de las esferas política, económica y cultural, que están interrelacionadas entre sí (Ruiz, 1996).

Se ha mencionado que no existe una definición única sobre el significado de currículo, por eso hay varias que se consideran aceptadas, dados sus elementos, una de ellas propone Stenhouse (1984), en la que el currículo contiene o debe contener los principios esenciales de lo que el ser humano propone al educar a sus semejantes, abriendo la posibilidad de mejorar la forma de pensar y operar la educación desde una visión crítica. De acuerdo con este mismo enfoque, el profesor debe encontrar en el currículo los elementos culturales que le permitan planear, evaluar y justificar frente a la sociedad, el proyecto pedagógico que trabaja. Una segunda definición de currículo la propone Jackson (1992) la cual sugiere que el currículo debe construirse a partir de un sentido reducido o estricto donde se contemplan los contenidos, es decir la parte técnica. Asimismo, sugiere la importancia del sentido general o amplio del currículo la cual engloba la discusión teórica y el estatus que guarda en relación con la cultura y la sociedad.

Enfoque de evolución del currículo

Según los precedentes analizados, la evolución del currículo tiene una primera fase, que corresponde a un currículo sin estructura científica que proviene de la escuela tradicional centrada en la habilidad del profesor (la exposición de cátedra), una segunda fase nos muestra al currículo en su fase de transición con una semiestructura curricular respaldada en la escuela nueva, pero aparece limitadamente la teoría científica del currículo centrada en el aprendizaje de los estudiantes, dichos elementos permiten conectar la escuela nueva con la escuela futurista.

Por la complejidad conceptual del currículo, es importante señalar el carácter que los investigadores y gestores de la educación le han dado según sus fases históricas. Algunos consideran complejo porque se concibe como integrador de la teoría y la práctica de la acción educativa. Otros consideran que su sentido amplio lo otorga el enfoque científico que da a la enseñanza en todos los niveles presentes practicados en el mundo. En consecuencia, esta argumentación sobre el carácter del currículo abre un marco de reflexión sobre el currículo, donde este contribuyó a la reorganización del campo educativo de nivel básico, cohesionando a sus actores en la teoría y en la práctica.

En el análisis socioeducativo del currículo de la educación básica, debe incluirse un concepto esencial: la didáctica, palabra anterior al currículo, equivalente al currículo, aunque actualmente, la realización de estudios está dentro del currículo. De esta forma llegamos a afirmar que aun con diferencias, el concepto de currículo y el de didáctica no son lo mismo, pero tampoco son opuestos, sino complementarios. Comparten los mismos compromisos ya que están planteados para un mismo fin: la educación, en su más amplio sentido. La diferencia central es la amplitud, el currículo contiene el carácter axiológico y filosófico de la educación; la didáctica contiene el sentido metodológico de esta parte axiológica y filosófica de la educación, además, a un currículo, corresponde cierta didáctica.

El razonamiento anterior nos expone el objetivo común y las diferencias esenciales entre currículo y didáctica, esto nos lleva a pensar que no se trata de una confrontación ni convivencia, pues los conceptos no están en conflicto, más bien se trata de una relación de complementación en la cual el currículo tiene como fundamental operador técnico-metodológico a la didáctica y la didáctica tiene como cerebro reflexivo rector al currículo.

Por estas tendencias, la educación básica y superior se torna más tecnológica y económica, hacia el fortalecimiento y aceleración de los procesos productivos en diversas áreas de la economía, por lo que los intereses de muchas escuelas miran a formar personas capacitadas para desempeñar áreas funcionales y competitivas que proporcione las medidas requeridas en los sectores diversos de la economía y la industria.

Según lo anterior, después de segunda mitad del siglo XX, muchos estudiantes que egresan de educación básica se interesan por los sistemas computacionales, las carreras administrativas y sistemas de información que responden al estímulo económico-tecnológico en el currículo. Todo ello representa un claro proceso de adiestramiento de la sociedad por parte de la economía y el Estado. Algunos analistas de diferentes disciplinas como Jurgo Torres, Kemmis, T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse, y W. Benjamín agregan que los medios de comunicación complementan este proceso de adiestramiento y adoctrinación social.

Enfoque realista o enfoque de Apple

La problemática mexicana puede palpase muy bien en el análisis de Apple, quien, acertadamente proporciona los elementos teóricos y empíricos que expresan ejemplos del proceso de producción laboral y el control técnico que se ejerce en las escuelas de nivel básico a través del currículo que está ligado a los intereses de los empresarios, la industria y el estado, cuyos organismos coordinados, establecen las reglas del juego socioeducativo y cultural que está encaminado al proceso

de des adiestramiento y readiestramiento con el fin de manipular la economía y la educación en favor de intereses suyos.

El planteamiento central muestra el control técnico mediante mecanismos para arraigar en los pensamientos de profesores y gestores de la educación, el reto principal es presentar resistencias organizadas con la acción política de profesores y estudiantes, en la lucha del magisterio y en el desarrollo de actividades académicas y docentes que liberan pensamientos.

Las investigaciones de Apple son de gran ayuda en las investigaciones de educación básica, al respecto es importante mencionar algunas citas que pueden ayudarnos en la interpretación y análisis de las temáticas de interés.

Loa ejemplos muestran el grado de control técnico en el que se someten muchos sistemas escolares de educación básica. Es en este punto el control puede verse en todos los niveles educativos, incluso en las universidades también van reproduciendo parte de estos esquemas reducidos y controladores.

En ese sentido se hace notoria la desarticulación del individualismo por encima de los intereses sociales, significa que el ser humano al encaminarse por el egoísmo de la ganancia y la utilidad práctica es muy predecible, por eso en el mundo capitalista existen formatos académicos, donde las empresas y el estado controlan el avance de ellos, aún peor, la programan y esto es cruel para nuestra realidad, de la que hay que hacerse conscientemente. Aunque los problemas están acentuados, ellos mismos representan la respuesta potencial para la solución.

En los últimos años se intensificaron los debates sobre la funcionalidad del currículo oculto, porque su análisis ofrece aspectos relevantes de la vida escolar que relaciona a las escuelas con la sociedad, pero, además, los debates han generado la necesidad de configurar nuevas categorías para analizar la función de los mecanismos de escolarización. Aun con estas funciones descritas, el debate parece llegar a su límite teórico, es significa que, si se quiere seguir aprovechando de manera novedosa el currículo oculto, se tienen que redimensionar los debates de éste, en un marco teórico-crítico más acorde con lo que plantea la teoría crítica de Frankfurt.

La crisis económica influyó el discurso de la izquierda en relación con las deficiencias escolares, que redujo el nivel de impacto de tal discurso progresista de la izquierda hasta casi anularlo, de tal suerte que la misma dinámica de la crisis, desmotiva los discursos radicales mediante la necesidad y la situación social. Bajo esta presión contextual, la pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido terreno a la lógica de la razón instrumental, la cual se expresa a través de la implementación del modelo de educación basado en competencias, que a la mayoría de los estudiosos del currículo parece no aprobarlo y con justa razón, puesto que el modelo reduce los conocimientos a simples habilidades y valores propios del pensamiento neoliberal.

En los debates sobre el currículo oculto en los espacios escolares, dando como significado que las escuelas se veían como agencias de socialización y que las escuelas debían enseñar a los alumnos, algo más que metas y objetivos instruccionales. Habría que agregarle a Giroux que, más allá de esta forma de mirar a la escuela desde “arriba” como espacio de socialización, está también la mirada desde “abajo”, es decir de los estudiantes y profesores que ven el significado de la escolarización de manera distinta y aprehenden lo que es compatible con su forma de vida, y sin pretender representar una resistencia consciente, solamente desechan lo que no significa algo importante de este proceso. Bajo esta perspectiva, Giroux señala que las escuelas empezaron a ser vistas como espacios sociales con doble currículo; uno abierto y formal y otro oculto e informal. Es a raíz de los análisis del currículo oculto que se ha podido incursionar más allá de la superficialidad metodológica por parte de los gestores, esto permite analizar con argumentos contextuales donde se esclarecen las relaciones que tiene la escuela con el aspecto social, económico y político regional y global.

Enfoque del currículo oculto

Es complicada la definición de currículo porque no todos los autores están de acuerdo con las definiciones, pero en lo que sí concuerdan es que son ciencias y valores que no están formalmente declarados para transmitirse a los alumnos, pero que, en cambio sí se transmiten a ellos por medio de normas que surgen a raíz de las relaciones sociales en el ambiente escolar, por ejemplo, los mensajes que significan algo según algunas personas y que no están escritos en ninguna parte pero que todo en entorno social sabe identificarlos y reproducirlos, estos mensajes pueden ser de elegancia, cobardía, valentía, cortesía, respeto, intimidación, estimación, sobre estimación, favoritismo visual, que poco a poco los actores sociales captan y reproducen, de esta forma los alumnos se insertan en esta lógica voluntaria o involuntariamente, pues al fin, “deben asimilar cómo funciona el mundo y adaptarse a él”.

Algo notorio pasaba con el currículo oculto, que sus definiciones eran más numerosas que los análisis sobre sí mismo, lo cual es una enorme contradicción, porque la definición debe surgir de los análisis críticos y no al revés. Dada la situación anterior los estudiosos empezaron a hacer análisis del currículo oculto, estudiándolo como mecanismo de control social, que funciona para ofrecer normas que hacen diferencial las diferentes clases de estudiantes. Existen tres líneas ideológicas que nos permiten comprender y desarrollar una pedagogía crítica alrededor del currículo oculto y usado éste, como herramienta teórica: tradicional, liberal y radical, que se derivan de ideales típicos.

Perspectiva tradicional

La perspectiva tradicional de la escolarización y del currículo oculto tiene como principal preocupación la existencia de la sociedad, y el supuesto problemático y respuesta; la educación es fundamental para conservar la sociedad existente. En esta tradición se aceptan las normas y los valores de la sociedad dominante. Esta lógica sigue los principios apegados al funcionalismo y estructuralismo de Parsons (1959) y otros más como Robert Dreeben (1968) y Jackson (1968). Muestran los procesos estructurales como la reputación y la homogeneidad de las tareas escolares reproducen en los estudiantes las disposiciones requeridas por esta sociedad.

Perspectiva liberal

La perspectiva liberal rechaza la mayoría de los modelos de la pedagogía, ya que tiene una visión conservadora del conocimiento, que carece de crítica social en la que los estudiantes solo se ven como sujetos pasivos y como recipientes de conocimientos; o sea, sujetos estáticos e incapaces de criticar ni ejercer cambios en su propia realidad. La perspectiva liberal considera al conocimiento como una construcción social, por ello su investigación se centra en las diversas formas en las cuales el conocimiento se media y se negocia dentro de las aulas de clases. Entonces los teóricos liberales consideran importante la conciencia, las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento y en ello han centrado el diseño de sus modelos pedagógicos.

Perspectiva radical

Las perspectivas radicales del currículo oculto aportan algunas ideas interesantes dentro del proceso de escolarización de la educación básica:

- Explican la función política de la escolarización en términos de clase y dominación
- Señalan la existencia de elementos estructurales fuera del ambiente escolar.
- Abordan desde la crítica, el problema del diseño curricular de la educación básica
- Sugieren mecanismos anti sistémicos para el desarrollo y evaluación curricular del nivel básico

En la visión radical, el trabajo teórico y empírico se centra en la economía política de la escolarización; ponen su atención en la relación de los mecanismos que regulan la producción, distribución y consumo o validación del conocimiento,

valores y formas de reconocimiento dentro de la escolarización. La tesis central es que las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción determinan el ambiente escolar. Es cierto, ya que la determinación de las relaciones sociales dependerá de su solidez o consolidación en caso de movimiento, así si la fortaleza de las relaciones sociales es notable, su determinación será productiva y vistosa, pero si es débil y aún no tiene la conciencia de sí y para sí, entonces su determinación será mínima en el ambiente escolar.

El enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt: la reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización

Las obras de la escuela de Frankfurt, por citar algunas como: La crítica de la razón instrumental de Max Horkheimer, El hombre unidimensional de Herbert Marcuse y educación para la emancipación de T. Adorno, son pruebas fehacientes de la riqueza analítica de la capacidad sistemática y reflexiva de estos personajes, que abordan con gran habilidad la interconexión explícita tanto del poder, en sus más diversas formas con la conciencia y actos de los seres humanos en la formación escolar, docente, a pequeñas y grandes escalas. Hoy reconocemos la vigencia en los estudios de la educación, Giroux no pudo ver la interconexión entre poder-intervención humana, contenida en el apartado II de educación para la emancipación: pp. 33-39 (1920 [1998]) de T. W. Adorno. Es claro que cualquier autor y teoría puede ser superado(a) y refutado(a), pero no en este caso, porque las dimensiones estéticas, epistemológicas, sociológicas fundadas en la teoría y la práctica son en demasía, superiores a una visión pedagógica, por más amplia que esta sea.

Se ha comprobado que las versiones liberales, así como las conservadoras en la teoría educativa, se han quedado estancadas en la lógica de la necesidad y la eficiencia, influida en lo mediato e inmediato por el discurso político de la integración y el consenso, propio del paradigma tradicional de la práctica educativa. Giroux hace una segunda crítica sobre la perspectiva de Parsons que, a diferencia de la primera (referida a la escuela de Frankfurt), ve que la visión parsoniana justifica la función de las escuelas como las instituciones neutrales diseñadas para suministrar, a modo de racionar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades necesarias para insertarse exitosamente a la sociedad industrial. Por eso, en funcionalismo encabezado por T. Parsons, se califica como visión reducida en la sociología de la educación, ocasionando una mala interpretación de la estructura ideológica en la sociedad dominante, porque predica como error cuestionar la relación escuela-orden industrial.

Las teorías de la reproducción se encargan de mostrar la función de la escuela en beneficio de la sociedad dominante, de la misma forma, enfocan su atención

en analizar el poder como mediador entre la escuela y los intereses del capital. Las teorías de la reproducción sugieren una posición más radical que liberal y oficialista, ya que explican los mecanismos escolares ideológicos y culturales, pero las teorías de la reproducción no solo aplican dentro de la escuela sino fuera, mediante cultura e ideologías sociales.

Desde un punto de vista crítico, podemos estar de acuerdo en que las teorías de la reproducción tienen en sí misma una contradicción al analizar sus límites reduccionistas presentes en la incapacidad de generar una teoría de respuesta radical, quedando como una posición neutral o más bien acomodada donde mejor le conviene, al fin de cuentas no está obligada a ser nada más allá de la crítica al aire.

Hasta este momento es preciso hacer mención de las teorías de la reproducción cultural encabezadas por Bourdieu la cual amplía el marco de análisis sobre la relación de clase, y dominación por medio del proceso de escolarización donde el factor predominante que ve el estado en la escuela como medio esencial es la cultura, que viene a ser marco y a la vez el centro de toda generación de conocimiento, respaldo y reproducción social, por eso las esferas de poder económico y político reafirman mediante la reproducción cultural, la forma de garantizar a la sociedad dominante su estilo y modelo de enseñanza y aprendizaje y lo que debe considerarse como cultura. En este sentido, la educación es considerada una fuerza social de gran alcance en la sociedad, de la que es prudente estar de acuerdo según el contexto geográfico y sociopolítico, porque no aplicaría a toda la sociedad global, ya que los matices complican la aplicación de esta teoría.

Para juzgar la posición de los autores con respecto de su posición de resistencia, habría que situarnos en la congruencia que estos tienen y que muchos académicos y científicos, incluso los que se dicen luchadores sociales. Pues sucede que la trascendencia histórica de las izquierdas o, mejor dicho, de los radicales y revolucionarios también se da en función del proceso de acomodación que muchos sufren que de esa forma condenan el destino de un país, sino todo, una gran parte.

Comentarios finales

Analizando que la teoría crítica del currículo significa superar los actos y en la teorización a la posición tradicional, liberal y radical, teniendo como esencia la crítica que consiste en analizar todo elemento en cuanto a sus alcances y límites. La noción básica del sentido crítico parte del análisis de los conceptos, luego incluye las ideas en tanto pueden entenderse como la combinación de conceptos coherentes, más adelante el sentido crítico avanza hacia en análisis de los pensa-

mientos completos en función de calidad y menos de cantidad, esto es el análisis de teorías cortas o largas pero consistentes en su estructura lógica.

Con respecto de las posturas ideológicas en la educación, no podemos dejar de señalar que los planteamientos de las posturas son relativamente justificables en función de su operación y sus fines, en este sentido, respecto de la situación que nos plantea la realidad, somos radicales, conservadores o liberales, aunque de manera general nos comportamos inconscientemente también por alguna de ellas. En la historia de la educación y en todo acontecimiento cultural siempre han tenido un protagonismo y papel distinto cada una de ellas. La postura crítico-dialéctica nos invita y nos obliga a pensar con la mayor amplitud posible para no dejarnos guiar por una sola ideología, más bien aprender lo mejor de ellas para usarse en el momento adecuado y que conduzca a soluciones que permitan mejorar nuestra práctica educativa.

Una gran enseñanza que nos aportan los autores es el análisis de los elementos culturales que influyen en la conceptualización de la educación en el mundo.

“Las funciones generales que cumple la educación en la razón de la cultura, son la forma como participa en la historia. Porque ésta es la dinámica cultural, encaminada al progreso, que, recogiendo las aportaciones particulares, va propiciando con ellas el aumento de la cultura, cuidando de que su continuidad no se interrumpida. Considerando más detenidamente la cuestión se advierte que el punto de partida de todo progreso histórico es la continuidad de la cultura; no puede haber superación, sin una base anterior, que es la que las generaciones van recibiendo como la herencia humana a través de la educación” (Villalpando, 1968, p. 183).

De lo anterior, la importancia en los enfoques de análisis del currículo y su influencia para la educación básica puede sintetizarse de la siguiente manera:

Magnitud del tema: el estudio de las perspectivas del currículo es complejo y cambiante, su estudio y actualización teórico-conceptual resulta fundamental para la profesión docente y el conjunto educativo, toda vez que permite la visión desde fuera y el análisis desde dentro del sistema de educación.

Pertinencia: el análisis del currículo a través de los diferentes enfoques es importante porque permite analizar las partes (fragmentación) y comprender el conjunto (síntesis) para llegar a un nuevo nivel de aprehensión conceptual del currículo en la educación básica (tesis).

Utilidad: los enfoques de análisis del currículo en educación básica, como estudio epistemológico y sociocultural con relación al currículo formal de la educación básica es de utilidad en la rama conceptual, teórico-metodológico y, en consecuencia, en la práctica educativa.

Transcendencia: todo trabajo con relación al diseño, desarrollo y evaluación curricular será trascendente toda vez que es un referente teórico-conceptual que invita a la reflexión y actualización de la profesión docente y del análisis del discurso educativo del cual se encuentra implícita la práctica educativa, misma que es parte del conjunto sistémico del currículo formal y que permite el pensamiento y la reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel básico.

Capítulo 2

Los procesos docentes y la gestión escolar desde una visión sociocrítica

Introducción

En cualquier temporalidad los procesos docentes son esenciales en el quehacer cotidiano de la educación, es parte operativa del fenómeno educativo. La premisa fundamental estriba en la realización social de manera voluntaria ocurre el proceso pedagógico deber esperarse positivamente por el bien de los sujetos, de la comunidad y la sociedad. Lo anterior significa que el sujeto sabe que mediante la educación tendrá mejores oportunidades de trabajo, además de que desarrollará sus capacidades prácticas y teóricas en su pensamiento.

El presente estudio examina los aspectos que implican los procesos docentes, que se relacionan con la gestión educativa desde una visión interdisciplinar y sociológica.

Las implicaciones pedagógicas surgen a partir de trabajo conjunto que se genera entre sujetos y actores de los procesos docentes y la gestión escolar encargada a la función directiva.

Se abordan los procesos docentes más presentes en la escolarización, pero varios procesos pueden ser variables según la zona geográfica, los componentes culturales comunitarios o la compatibilidad con los estilos de enseñanza.

Los procesos educativos están conectados de forma automática, lo que sugiere que, un proceso lleva a otro, y la base de unos procesos son otros, dejando claro que la intervención educativa en el aula contempla los fundamentos y los trayectos subsecuentes para que los sujetos educativos desarrollen la singularidad de sus capacidades desde la pluralidad de las opciones formadoras.

Los procesos docentes

I. Elaboración del diagnóstico general

El diagnóstico como base de la intervención educativa es una herramienta fundamental que se utiliza en todo sistema pedagógico a nivel mundial, logrando con su aplicación la seguridad del panorama educativo (problemas y necesidades), para implementar la corrección y / o proyección del currículo en instituciones educativas nacionales. Y tal como lo señala Juárez (2023), el diagnóstico tiene numerosas variables que lo motivan a desarrollarse con base en un contexto y sujetos determinados. Asimismo, tiene numerosas pretensiones docentes como un proceso indicativo del quehacer pedagógico.

El diagnóstico se realiza cuando se tiene indicio de un problema o una potencialidad positiva de la educación sobre algún tema o lugar determinado, pero también puede realizarse desde el punto de vista de la planificación, esto significa que la autoridad educativa tiene el firme interés de monitorear los procesos educativos de su escuela o su región. Cabe resaltar que la aplicación periódica del diagnóstico tiene una especial relevancia, dado que:

- a. Recopila el estado de resultados o estado de la situación educativa en lapsos de tiempo donde los sujetos y actores no esperan algún indicador. Eso responde a la manifestación objetiva de los fenómenos, es decir; suceden independientemente si se esperan o no. En ese sentido pueden tomarse medidas correctivas y preventivas.
- b. Puede mostrar resultados bajos o nulos en lapsos de tiempo donde los sujetos tienen ciertas expectativas, lo cual significa que las señales de alerta no siempre son indicativas para la toma de decisiones correctivas

y preventivas. Lo que pasa es que no siempre la interpretación humana es objetiva, en numerosas ocasiones responde a la dinámica que empuja el entorno, natural y social.

II. El diagnóstico participativo

Una vertiente de relativa novedad educativa es la elaboración del diagnóstico tomando en cuenta la participación de los sujetos implicados, en este sentido los estudiantes de cierto nivel educativo. Este ejercicio participativo promueve la obtención de datos desde otro punto de vista, considerado más nutrido para la toma de decisiones, lo que se puede enumerar como ventajas del diagnóstico participativo es lo siguiente:

- Aporta datos e información más precisa a cualquier temática de investigación y o planificación, pues el sujeto toma conciencia y se involucra en el diálogo.
- Con regularidad el sujeto de investigación es dado a aportar más trabajo y medios para obtener más información, lo cual, facilita el proceso de aplicación de técnicas e instrumentos en campo.
- En las comunidades rurales, suelen regular la consulta a las asambleas según los usos y costumbres de los núcleos agrarios donde están establecidas las personas. El mecanismo de consulta sirve como diagnóstico social y educativo, considerando que las asambleas comunitarias son soberanas y es un espacio donde cabida todos los temas, incluido el educativo.
- Los diagnósticos participativos son mecanismos que se utilizan con mayor frecuencia en los núcleos académicos básicos (NAB) de las instituciones de educación superior, principalmente, esto se debe a que los académicos se han dado cuenta de que dicho enfoque tiene mayores posibilidades de ser eficaz cuando más personas con interés participan de las inquietudes, problemáticas y soluciones en las instituciones.

III. Las estrategias de intervención educativa

Desde la docencia, como primera opción, las estrategias de intervención educativa se abordan de forma pedagógica bajo la dinámica de las clases en el aula y los formatos de evaluación que de forma tradicional se han trabajado. Como segunda alternativa, la innovación pedagógica, promueve esquemas críticos para la intervención educativa, eso incluye dinámicas participativas donde los estudian-

tes ponen en práctica el pensamiento crítico y humanista, además de trabajar el pensamiento creativo. Particularmente, la intervención educativa desde el esquema crítico, tiene un auge de gran reconocimiento desde el discurso social donde los docentes practican ese lenguaje intencionado para trabajar de forma novedosa e integral, también se promueve desde la metodología del diseño de materiales didácticos y desde el punto de vista teórico, donde se proporcionan las razones con sustento, para argumentar el porqué de fomento de romper con las formas tradicionales de realizar intervención pedagógica (Mendoza y Mamani, 2012).

Cabe mencionar que algunas formas de intervención educativa se implementan desde el punto de vista directivo, o sea, no se considera la participación de los docentes, más que para legitimar acciones, lo que significa carencias en la intervención educativa.

IV. La planeación de la enseñanza

La planeación de la enseñanza puede entenderse como un proceso general donde el producto principal académico y formativo son los perfiles de estudiantes con los mejores estándares de aprendizaje. Para esta percepción general, las reuniones de academia de forma mensual pueden ser una alternativa viable, mientras que de forma específica se aplica la planeación como un instrumento de apoyo directo al docente, este documento llamado “planeación” contiene toda la expectativa académica a implementarse en cada una de las asignaturas con cada uno de los grupos y grados de las escuelas, al menos, en educación básica se realiza y se implementa de forma generalizada en todo el país y así en diversas naciones del mundo.

Después de elaborar el diagnóstico (dialogado y con evidencia documental) lo más recomendable es continuar con la planeación educativa, en ella se inserta la combinación de las necesidades derivadas del diagnóstico y se asocian con los contenidos temáticos del plan de estudios, solventando las necesidades de aprendizajes anteriores y obteniendo nuevos aprendizajes esperados según el grado académico y la edad cognitiva de los estudiantes. Lo llamativo de la planeación depende de la experiencia y creatividad del docente.

De forma general el proceso de planeación se elabora mediante un documento que contiene un formato que puede variar según el nivel académico, la institución y el programa de estudios, algunos aspectos a considerar en la planeación son los siguientes:

1. Portada: contiene la formalidad y datos generales de referencia
2. Introducción. Se explica brevemente la necesidad y el contexto de la asignatura a planear, los actores y su relevancia social.

3. Propósitos y objetivos. Permite enfocar las ideas y el trabajo del docente, se recomienda escribir uno de forma general y dos o más de forma específica.
4. Enfoque pedagógico. Permite identificar el modelo educativo que está en vigencia cuando se realiza la planeación.
5. Relación de ejes articuladores. Se explicita la correspondencia de la asignatura con algún eje articulador del enfoque pedagógico que, normalmente viene por áreas o campos del conocimiento.
6. Tema del día. Suele escribirse en la portada y en la tabla de actividades. El docente debe tener en cuenta que, algunos temas no se terminan de abordar en un día o en una sola sesión.
7. Proyecto: es el punto de partida para enseñar un tema, por ejemplo: “salvemos el planeta”, puede estar o no presente, es consideración del docente.
8. Aprendizajes esperados. Pueden ser relatados de manera afirmativa: “comprenden la lectura”, o bien en forma de narrativa futura “comprenderán la lectura”
9. Tabla de actividades. Puede tener diferentes formatos, pero en general aquí están los datos de referencia personales, del programa, de la asignatura y de la institución. En la parte central normalmente se encuentran las actividades a realizar y suelen estar organizadas en etapas: inicial, desarrollo y cierre. En cada una de estas etapas, se colocan dinámicas explícitas con los tiempos y el material requerido. Cabe señalar que cualquier situación no prevista puede anotarse como nota aclaratoria en el pie de esta tabla,
10. La planeación puede desarrollarse en forma de tabla o en forma de narrativa secuenciada, de igual forma puede ser extensa o económica según la necesidad del docente planeador.
11. Forma de evaluar. Contiene el esquema de evaluación y sus instrumentos se incluyen como anexos (rúbricas, listas de cotejo etc.).
12. Referencias. Se incluyen las referencias en las que se apoyó la realización de la planeación y las que se utilizan como material de consulta en el desarrollo de la clase.

V. La evaluación de procesos docentes

La evaluación de procesos sirve de pauta formal para conocer el estado de los procesos de aprendizaje en los estudiantes; para ello, los docentes se reúnen periódicamente bimestralmente para seguir los niveles de aprovechamiento académico y brindar también, la atención correctiva de las problemáticas especiales suscitadas en el contexto escolar. Se sugiere contemplar los siguientes elementos en la evaluación formativa:

- El punto de partida es el balance entre el diagnóstico grupal y el desempeño estudiantil en un periodo no mayor a un bimestre
- Contrastar los aprendizajes esperados plasmados en el documento de planeación con los que manifestaron los estudiantes.
- Elaborar un documento como informe sobre el estado de los aprendizajes de los estudiantes e incorporar un apartado de análisis sobre las probables causas del desempeño, sin importar que sean resultados positivos o negativos.
- Dado que el procesamiento individualizado es difícil en la mayoría de los casos, se sugiere que la evaluación formativa se realice por grupo con el mayor número posible de detalles en la narrativa.

Con regularidad la evaluación de aprendizajes expresa el grado de avance cognitivo, procedimental y actitudinal que han trabajado los estudiantes de un cierto nivel académico en un lugar determinado. De forma general manifiesta la coordinación de los es

Vi. La evaluación como pauta formal

De manera formativa la evaluación cumple con la corrección y retroalimentación de los aprendizajes y la enseñanza en el aula, pero además de lo anterior, la evaluación formativa que se realiza en todo el proceso de clases sirve también como elemento de motivación estudiantil, es aquí donde muchos docentes no son capaces de ver este aspecto emotivo, por lo tanto, no lo realizan dejando mucho que desear de la práctica docente. Por lo anterior, el sentido común para desarrollarse como una habilidad docente resulta esencial al momento de impartir la clase, en el proceso de interacción con el grupo, el docente debe leer la expresión facial y corporal de sus estudiantes para poder reconfigurar su dinámica de clase.

De forma sumativa, la evaluación sirve para comprobar los desempeños cognitivos, metodológicos y prácticos de los estudiantes en cualquier nivel escolar, su ventaja cuando se realiza de forma adecuada es que empodera a los estudiantes

cuando están seguros de sus aprendizajes, una forma de comprobar la efectividad o la correcta evaluación sumativa es por medio de la aplicación de exámenes o pruebas donde la mayoría de la población estudiantil aprueban con calificaciones satisfactorias (Herrera, 2004).

Los procesos de gestión escolar

Diagnostico institucional y escolar

Con frecuencia los diagnósticos son elaborados e implementados por los directivos de cada plantel educativo, de esta forma la intención es conocer más su espacio de responsabilidad socioeducativa, para lo anterior es indispensable conocer los tipos de diagnóstico que varían según el propósito y el segmento institucional que se pretende conocer. Al respecto anterior, al inicio de este documento se hace referencia al diagnóstico pedagógico, donde se insertan las pretensiones más concretas de la enseñanza y los aprendizajes, así como los puntos medios como procesos que son requeridos para mejorar la educación.

Pero como proceso de gestión administrativo, el diagnóstico institucional sirve para evaluar el estado de la estructura de autoridad y los esquemas de organización social, asimismo este diagnóstico institucional posibilita un recordatorio de conciencia sobre el papel y la responsabilidad que le toca asumir y cumplir a cada sujeto institucional, acorde con su puesto o área de trabajo (Rubio et al., 2015).

El diagnóstico escolar, desde el punto de vista de la gestión, tiene la misión de conocer el estado de las relaciones que se generan en la interacción entre individuos que forman parte de la comunidad escolar, es decir, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades o sujetos del contexto comunitario donde se ubica la escuela. En este sentido sirve para mejorar las metas institucionales que tiene como objeto de creación cada escuela.

Consideraciones generales de liderazgo

Su aplicación correcta define en cierta forma el éxito de las instituciones educativas en todo el mundo, pero para poder concretar un liderazgo se requiere una comprensión adecuada del concepto, cuyo significado va más allá de hacer las cosas de forma correcta, sino que se requiere cierta vocación para el trato con los diferentes actores educativos. Asimismo, el liderazgo tiene que ver con el tacto sensible y racional que debe tener el directivo escolar, su habilidad depende de varias circunstancias sociales e individuales, entre las cuales, la voluntad de querer mejorar y tener disciplinas socioemocionales favorables es crucial.

Reuniones de academia con docentes

Son necesarias en cada institución de manera frecuente, esto puede generar mejores resultados a corto plazo para las escuelas, dado que, los procesos y problemas se resuelven sin demora, así mismo, estos espacios sirven para mejorar la comunicación entre docentes, directivos y estudiantes. En numerosas instituciones ya se ha demostrado que las reuniones docentes mensuales (al menos) pueden ayudar a prever problemáticas y también, permiten proyectar las metas en colectivo que se tienen para cada periodo escolar llamado ciclo.

Son más las instituciones educativas que solo se reúnen cuando existe algún problema para resolver, pero no la utilizan para planificar, y proyectar las escuelas, de ahí que las áreas de oportunidad crecen a medida que no existen espacios reflexivos y de intercambio de idea.

Reuniones no planificadas para ajustes

Son aquellas que se realizan cuando los espacios de reuniones docentes o directivas no se lleva a cabo de forma regular, es decir, solo se reúnen cuando hay algo urgente que resolver, en otras palabras, se reúnen cuando los problemas ya están encima o bien, cuando los actores educativos ya se ven afectados por los problemas generados. Estas reuniones resultan un tanto forzadas por las circunstancias del entorno. Lo anterior es comprensible cuando la autoridad que convoca a este tipo de reuniones va llegando a su puesto y requiere de resolver las problemáticas o bien, ponerse al tanto del quehacer de dicha institución.

Seguimiento de trabajo administrativo

Es una labor que debe realizarse con sensibilidad y sentido humano, dado que se trata de personas que desarrollan las tareas de administrar y comprobar los recursos que son utilizados en la institución, tanto de forma, material, financiero y humano. En numerosas instituciones se deja de lado el hecho de tratar de buena forma al personal operativo, pero esto representa un error no solo para los directivos sino para los procesos de aprendizaje y la comunidad aledaña. El principio del seguimiento de trabajo no solo administrativo, sino el académico, debe realizarse con el sentido común del respeto, la eficiencia y cordialidad (García et al., 2008).

Capítulo 3

Origen y materialización de la Modernidad socio educativa: hacia una fundamentación para la pertinencia pedagógica

Introducción

Gran parte de los esfuerzos de los sistemas educativos por todo el mundo se centran en la mejora de sus procesos, teniendo como referentes, las mediciones periódicas en diferentes niveles escolares, diferentes momentos y con la participación de diversos sujetos y actores sociales, lo cual, representa una forma de mantener vigente la pertinencia de las ofertas de formación académica y capacitación para el trabajo. Lo anterior significa organizar, desde el exterior e interior, los mecanismos institucionales para el diagnóstico y la evaluación de medios que hacen posible el fenómeno educativo en cada institución y espacio escolar.

En su conjunto, cada esfuerzo por mejorar implica trabajo, organización y participación social, que es reconocida de forma objetiva y subjetiva por la sociedad. bajo esa premisa, vale la pena reflexionar sobre el origen y materialización

del concepto “modernidad socio educativa” que permea el discurso institucional y social en busca de mejora continua, la excelencia y mejor vida social.

Para el propósito anterior es necesaria una mirada analítica sobre la percepción conceptual de aquello que puede concebirse como “moderno” y que, en la mayoría de las ocasiones, no se corresponde con la historia intelectual de quienes sostuvieron una lucha incansable por objetivar procesos educativos claros dentro de un contexto histórico frágil, y así comprender los antecedentes sociopolíticos que aparecen como hechos ineludibles.

En este capítulo se estudian los elementos históricos y sociológicos que corresponden con la construcción conceptual, la difusión de su significado dentro de un espacio geográfico de gran influencia para la vida social del orbe y con ello, su propagación sociológica en tradiciones que llegan hasta nuestros días en formas de iniciativas y normas que invitan al actor educativo a medir sus acciones educativas para mejorar dicha proyección en las comunidades escolares y académicas.

Acercamiento conceptual de la modernidad

Lo moderno se percibe socialmente como todo aquello que es nuevo, eficiente y funcional. Cuando se realizan entrevistas con sujetos educativos, la mayoría de estos responde que son los medios adecuados para llevar a cabo una finalidad socio pedagógica, comunitaria o social.

Otros actores comunitarios conciben la modernidad como aquello que vino a reemplazar lo tradicional, entendiendo como tradicional lo que siempre se ha practicado, independientemente de si dio resultados o no. El reemplazo es, para varios sujetos, el parteaguas de los cambios, entendiendo el reemplazo como la suma de actitudes y acciones positivas.

En casi todas las percepciones sobre la modernidad, es notoria la confusión social sobre las implicaciones y el significado histórico sobre la historia, pero todo lo anterior se justifica cuando existe ocupación extra en las labores académicas de la enseñanza y se deja de lado el análisis de las cuestiones histórico-filosóficas.

De acuerdo con la *crítica de la modernidad* de Alain Touraine (2010), la modernidad tiene que ver con una finalidad del ser humano, en su lucha por vivir mejor, se organiza para educarse y tener mejores condiciones de vida. Desde este punto de vista la modernidad es una *gran pretensión social* que se vislumbra de forma jerárquica, primero con el ideal de *libertad*, como el valor más grande, luego continúa con la *igualdad*, que hoy en día tiene otras adecuaciones lingüísticas acorde a las necesidades y condiciones de los sujetos, y, por último, la *fraternidad* como el

valor de la convivencia en comunidad: hecho innegable de las comunidades humanas civilizadas.

De manera generalizada, *la modernidad* representa una esperanza que se construye de forma social y avanza con la inercia del trabajo humano de las comunidades. Asimismo, esta esperanza conlleva un desarrollo de las capacidades, los servicios y la calidad de vida, por eso la modernidad es un sinónimo de mejor vida, mejor trabajo y ambiente.

Los referentes históricos de la modernidad

Se difunde sobre todo que las etapas modernas obedecen a los avances en la humanización de la cultura, o sea, al tiempo que dedica el ser hacia la superación sensible y permanente de su comprensión y transformación del mundo en el que viven y se desenvuelven.

La historia de la cultura ha expresado numerosas etapas modernas, en este estudio se hace hincapié en las etapas que se reconocen como modernidad, dentro del parámetro del *modo de producción feudal*¹ y su transición hacia *el modo de producción capitalista*². Las anteriores obedecen a estadios distintos de la conciencia humana, cuestiones propias para otros estudios. Para la educación interesa abordarlo desde los modos de producción, dada la facilidad para la comprensión por parte de los estudiantes y por la multiplicidad de ejemplos que pueden ser evidenciados.

Desde el punto de vista educativo, es especialmente importante, que los referentes históricos no sean complicados para su comprensión, sobre todo cuando es dirigida a docentes, se requiere de la ejemplificación simple, los códigos lingüísticos han demostrado que pocos sujetos del gremio docente son dados por el análisis histórico-crítico, eso no significa en forma alguna que no haya disposición cognitiva para el conocimiento de la historia, más bien se trata de la afinidad contextual de la que son partidarios los maestros y maestras al momento de concretar la mayoría de sus estudios escritos y discursivos.

La mayoría de los docentes considera que la educación debe ser más práctica que teórica, mediada por la metodología, que adopta diversas formas acordes con los estilos de enseñanza y el compromiso docente (Ferreiro, 2006).

1 Etapa histórica de los grandes castillos, aislacionismo comercial y absolutismo monárquico europeo principalmente.

2 Etapa que marca el inicio del mercantilismo, las exploraciones y el predominio del poder de los medios de producción en la relación trabajo-tecnología-riqueza

Caída del imperio Bizantino (Roma de oriente)

Desde el punto de vista socio educativo, es idóneo preguntarse: ¿Cómo impacta a la cultura, el hecho de que una civilización emerja o caiga? Y con seguridad puede hacerse una distinción epistemológica que consiste en primer lugar en nombrar al *legado educativo* que hay detrás de la cultura en mención, más tratándose de Bizancio, que cae el 29 de mayo de 1453, como ha de verse, coincide con otros procesos históricos de gran relevancia global.

El legado educativo, como principio epistemológico de trascendencia global, implica el conjunto de valores y conocimientos practicados durante un reinado hegemónico, propio de una sociedad organizada que durante siglos impuso su voluntad a los pueblos conquistados. Ese legado educativo es trascendental, porque, aunque cortado en un tiempo determinado, los valores culturales y numerosas prácticas sociales siguieron reproduciéndose de forma escalonada y permanente hasta hoy. Gran parte de ese *legado educativo* está más presente que nunca en los componentes fonéticos de nuestra lengua de procedencia latina, en la gramática y etimologías que estudiamos a diario y en los cuales basamos la comprensión e interpretación de nuestra historia y a historia de los otros. Ese *legado educativo* que es trascendente en sí mismo, que es objetivo y universal, ese legado que denota el poder de la educación que trasciende al tiempo.

La segunda distinción epistemológica se relaciona con la percepción de modernidad socio educativa que se percibe en cada pauta de la historia, es notorio que la modernidad percibida tiene dos componentes subsecuentes, el término de una tradición cultural y el inicio de un nuevo orden socio educativo. En ambos casos se demuestra lo siguiente; a) aun con la caída de una tradición socio educativa, su legado no es olvidado de forma inmediata, su resonancia puede durar un tiempo variable según la fortaleza de los valores sociales y b) un nuevo orden socio educativo sea impuesto de forma novedosa no significa que evidencie resultados inmediatos, debe haber un proceso de asimilación sociocultural con respecto de los nuevos valores educativos.

Época de las grandes exploraciones

Un referente innegable de la modernidad educativa es sin duda la época de las grandes exploraciones, espacio histórico donde la mente de la sociedad se abre a nuevos espacios territoriales que permitieron extender la frontera de conocimiento geográfico, natural, económico y de nuevas posibilidades para la reproducción de la cultura y la educación.

Al respecto, Magallanes, Colon, Humboldt, Vasco Da Gama y otros, visualizaron modos distintos de percibir lo que ya se enseñaba en su tiempo, la sed por mostrar nuevos horizontes geográficos venía acompañado de una forma más amplia de brindar explicaciones sobre el funcionamiento del mundo y es que en sí mismos, esos deseos, son compatibles con la mentalidad de un ser humano que debe reinventarse con espacios nuevos para la interpretación de sus ideales, espacios abiertos donde haya oportunidad de reinventar la vida humana en sociedad.

En la época contemporánea, siguen abriéndose más espacios para la exploración, pero ahora la connotación educativa del espacio y el tiempo tiende a ser más variable con los procesos dinámicos de socialización de conocimiento y la información.

Desde los estratos sociales más vulnerables, la sociología de la educación por medio de análisis de la comunidad realizado por Tonnies en los años cuarenta del siglo XX, Schluchter (2011) sugiere que, la gente tenía esperanzas de urgencia por mejorar su calidad de vida, una de las vías que se analizaban para lograrlo era a través de la posibilidad de al menos acceder a la condición letrada, siendo un privilegio de las clases con mayor comodidad social.

El análisis socio educativo desde la antropología y el análisis del discurso, muestran a los estratos dirigentes de las principales potencias en los siglos XIV y XV, con la esperanza cercana de alcanzar nuevas vías comerciales para los productos, pero a su vez, nuevas fuentes para la extracción de recursos, y así surge el colonialismo con sus múltiples formas de interpretación sobre su realización. El hecho educativo le imprime a la época de las grandes exploraciones un punto de confluencia también a nivel de naciones, es decir; no solo los exploradores se animaron a ir en busca de nuevas tierras, sino que había nacido en ellos la iniciativa por ver más allá de lo común, y esa iniciativa fue arropada por el consentimiento de los gobernantes que financiaron los viajes, había nacido entonces el atrevimiento de abrirse no solo desde el espacio físico, sino desde la mentalidad por enseñar y demostrar *que la educación puede valer más cuando se integran nuevos enfoques, nuevas miradas, nuevos recursos, nuevos actores y por supuesto, nuevos ambientes*; los desconocidos.

El descubrimiento de América y su apertura hacia la modernidad socio educativa

La época feudal se identifica como un periodo de estancamiento relativo, donde el espíritu humano en la cuestión educativa tuvo aportes significativos, pero menores con respecto a la época subsecuente inaugurada con el capitalismo. Cuando se descubre América por Colon, la mente de los gobernantes europeos se

abrió de par en par, posibilitando nuevas fuentes de recursos y riqueza, pero el interés no solo contempló esos aspectos, el ser humano en términos de enseñanza, reflexiono sobre todo aquello que implicaba el mudarse a las nuevas tierras y se planteó numerosas preguntas como las siguientes ¿Cómo será la nueva tierra?, ¿de qué vivirá la gente con la escasa herramienta y poca técnica?, ¿Cómo será el proceso de educación ante la interacción de gente nueva que se mezcla con los conquistadores-Invasores?

Los encargados de las nuevas tierras en América tuvieron una encomienda en especial: organizar un sistema educativo que tuviera numerosas pretensiones, a saber:

- i. *Sostener y reproducir la religión católica.* Como previsión contra otras religiones como el islam, que buscaban mayor territorio como el que tuvieron en España.
- ii. *Evangelizar o convertir a los nativos al catolicismo.* Se realizó a través de las numerosas misiones que iniciaron con los franciscanos, agustinos y culminaron con los jesuitas.
- iii. *Reproducir los valores de la cultura española.* A través de la enseñanza de la lengua española y la cultura que discrepaba abismalmente de las prácticas nativas. Los procesos educativos que iniciaron con la enculturación española incluyeron un sistema híbrido donde se mezclaban ambos idiomas, porque la misma dinámica social no permitía a la organización escolar implementarse de tajo, sino que fue un proceso gradual.
- iv. *Promulgar leyes para la regulación social y económica.* Un sistema jurídico apoyó mucho a las colonias europeas, aunque se sabe que la impartición de justicia se realizó parcialmente, lo que ocasionó que, tras varios años de injusticias, culminaran en las revoluciones sociales de independencias nacionales que ya conocemos.
- v. *Obtener fuentes de recursos para la corona española.* Sin lugar a duda, el sistema educativo implícito en la nobleza tenía la finalidad de defender y extender los intereses de las coronas europeas, asegurando la extracción de nuevos y más cantidades de recursos naturales que fortalecieran la riqueza y el poder de los monarcas del viejo continente.
- vi. *Reproducción cultural como freno al desarrollo entre potencias coloniales.* Los monarcas visualizaron el descubrimiento de América como una herramienta novedosa que les permitiría enfrentar con éxito el creciente desarrollo entre unos y otros países de hegemonía similar. El ejemplo más notorio fue la repartición de las colonias de América entre Portugal, Francia, España e Inglaterra, todas rivales entre sí.

El inicio del capitalismo en su fase mercantilista

Con el descubrimiento de América, el mundo giro de forma total, se abrieron nuevas rutas comerciales que permitieron llegar a mercados más lejanos y con ello a su vez conectar con nuevas fuentes de materias primas para la incipiente industria europea, en todo ello la finalidad fue favorecer el comercio a través de diferentes medios técnicos y económicos. Desde el enfoque educativo, la enseñanza básica se centró en la difusión de técnicas apropiadas para la exploración eficaz de nuevos mercados e infraestructura humana que fuesen favorables a las coronas.

La educación técnica se valoró como esencial para el desarrollo de las naciones europeas, por la importancia de los recursos energéticos como el carbón mineral y los forestales.

El capitalismo en su fase mercantilista representó una forma más de comprender la modernidad educativa que estaba sufriendo el mundo con las nuevas técnicas que se implementaron, se comprobaron y se mejoraron o, en su defecto, se desecharon.

El ser humano pasó a ser un educador para el aprovechamiento y extracción de recursos que hasta ese tiempo se consideraron infinitos, dando como producto el objetivo industrial de sostener la producción desde la fuente inagotable, preceptos propios del verdadero desarrollo sostenible.

Expresión del Renacimiento del arte grecorromano clásico

El renacimiento de las culturas grecorromanas fue realmente un renacimiento del espíritu de la educación en su más alta expresión. Todos los sistemas artísticos, científicos y tecnológicos voltearon a ver el pasado griego y romano que se cambió por el sistema feudal de diez siglos. Pero el sistema social fue el que más cambios experimentó en su regreso al esplendor clásico renovado. El complejo sistema social de Europa se tornó enfocado hacia la escolarización y / o educación como medio fundamental de la transición a la nueva forma de enculturación mundial.

El Renacimiento fue una nueva forma de adquisición de conciencia racional, donde el ser humano se da cuenta de que, tras las prácticas educativas exitosas, había otras con mayor alcance, más complejas y digeribles en aprendizajes, eso demuestra que la ciencia, el arte, la tecnología y otros medios del conocimiento vendrían a practicarse nuevamente, la cultura occidental vivió entonces un auge educativo sin precedentes, donde las puertas se abrieron más por inercia social que por la aplicación de normas, pero era al final, un reconocimiento que se extendió por todo el mundo.

De acuerdo con lo anterior, los alcances en cobertura educativa aumentaron de forma considerable, se contrataron gran cantidad de maestros, la población letrada creció con respecto de la sociedad feudal anterior. Ya en el siglo XVI los sistemas educativos de ciudades reconocidas por su poder y riqueza como Florencia, Oxford, Londres y París, difundieron la gran dimensión que podían alcanzar las artes con Miguel Ángel, Da Vinci y otros grandes de la arquitectura y la escultura y pintura, no era para menos, los genios de aquella época mostraron su gran capacidad para representar la vida y los ideales de la “educación moderna”, fue entonces que varios ámbitos de la vida civil tomaron relación a través de la educación, dicho vínculo se encontró en la comprensión de que el mundo era más grande, más complejo y por su puesto; más interesante, su expresión multidimensional así lo dejó ver muchos siglos después.

Desde el punto de vista educativo, el renacimiento de las culturas clásicas fue un acto cultural asertivo que fue demostrado por diferentes medios pedagógicos y que hoy en día siguen vigentes por el hecho de ser insuperables en numerosos aspectos de la interdisciplina y los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la dialéctica, el pensamiento crítico, la democracia y la dialógica; todos ellos presentes en el currículo de los sistemas educativos a nivel mundial, numerosas veces imperceptibles porque la sociedad está rebasada y consumida en su misma dinámica cotidiana, lo cual ocasiona que no haya una autoconciencia individual ni social en lapsos considerables del tiempo educativo. Y como se ha visto con Gadamer (1980), la conciencia histórica es esencial para repensar el quehacer educativo del ser humano que vive, más allá de la opinión, hacia la construcción histórica de su presente y futuro.

La revolución francesa en el contexto de la ilustración

La revolución francesa (1789) fue y es el referente de grandes cambios en la historia universal, en los sistemas educativos y psicopedagógicos no es la excepción, pero hay algo que necesario aclarar, el hecho de que no pudo haber revolución francesa sin ideales políticos y socio pedagógicos que la motivaran hasta la escala bélica, a su vez, no pudo existir ese conjunto de ideales sin el hartazgo social que ya habían vivido más de diez siglos (*feudalismo*) la mayoría de reinos europeos (*absolutistas*) y que esos cambios no pudieron ser motivados desde otro sentido del cambio, más que desde aquel que contempló un sistema político distinto al que imperaba (*monarquías*).

Una pregunta común y fácil de responder es sobre ¿cómo una nación del tamaño de Francia pudo incluirse para que el mundo feudal pasara a la modernidad socio educativa, social y política? La respuesta es la hegemonía que ostentaba como primera potencia mundial, al caer esta (*como cabeza política-económica* y

militar) todas las demás naciones fueron sucumbiendo a un sistema monárquico insostenible, es así como la caída del feudalismo fue en cascada y procedió la modernidad de los sistemas educativos, la apertura de numerosas universidades, las campañas de alfabetización y la construcción de más y mejores escuelas de todos los niveles en la mayoría de los países con relativo desarrollo económico y social.

¿Qué implica la modernidad educativa? Conceptos y metodologías.

Según lo anterior, la modernidad alude a lo nuevo que llega para transformar procesos sociales y educativos; en ese sentido, la modernidad educativa es relativa a los esfuerzos de una sociedad en favor de los sujetos y actores que posibilitan la educación en todos sus procesos.

La modernidad incorpora las intenciones sobre la mejor forma de educar a la sociedad, y esta intención se manifiesta según los planes y programas de estudio diseñados por expertos en cada área del conocimiento, o cuál promueve el trabajo interdisciplinar.

Por otro lado, la modernidad educativa incluye la voluntad política y social de autoridades y empresas, así como organizaciones civiles que manifiestan esa voluntad mediante acciones directas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se evidencian mediante la instalación de infraestructura tecnológica, infraestructura física de aulas, y los esfuerzos para materializar todo el equipo y mobiliario necesario para la educación.

De todo el conjunto de intenciones y materiales contemplados para mejorar la educación, existe un orden y una estrategia para que dichos esfuerzos tengan el mejor uso posible para que esa proyección dure el mayor tiempo posible como vida útil y así pueda llegar a más usuarios en el tiempo de viabilidad.

Regularmente, se establecen normas para usar y gestionar los espacios, tecnologías y materiales propicios del fenómeno educativo. Los marcos normativos determinan el uso adecuado de la infraestructura educativa, a fin de que los ideales de justicia, libertad y equidad educativa puedan concretarse en la realidad de los sujetos de aprendizaje, adaptando su contexto a los problemas que se presentan de forma regular en la cotidianidad.

La modernidad educativa implica también que los actores más conscientes de la práctica educativa dominen y asuman su deber como orientadores y gestores de la educación, dado que, el patrimonio educativo debe cumplir un cometido histórico, y los sujetos implicados él cualesquiera de su estructura y jerarquía, imprimen un esfuerzo y trabajo que trascienden en la medida de su correcta realización mediática.

Desde Rousseau (1760) y Montesquieu (1770), la modernidad educativa era una urgencia social que revolucionaría los sistemas educativos como los conocemos y representaría el antecedente más fuerte y reconocido de lo que hoy se percibe y se comprende como la modernidad de la educación en su interpretación material e ideal.

Capítulo 4

Acompañamiento pedagógico docente: un estudio desde la etnografía vivencial

Introducción

En países latinoamericanos como Chile, Perú, Uruguay, entre otros, se han realizado estudios con respecto al acompañamiento pedagógico docente como parte fundamental del crecimiento educativo hablando de los resultados positivos que generan en la mejora de los aprendizajes, dando como resultado guías de acompañamiento docente que servirían para llevar a cabo esta estrategia en diversos contextos y mostrando la pertinencia para la mejora de los aprendizajes, así como las figuras que en ella intervienen; las aptitudes y actitudes de los docentes y acompañante, los beneficios a corto, mediano y largo plazo y su planteamiento en las políticas educativas internacionales como lo es la agenda 2030 (González, 2019).

El acompañamiento pedagógico docente en México se fortaleció más formalmente en el 2011 con la propuesta política de una Educación de Calidad con el Programa Nacional de Educación, cuyo foco viró inicialmente hacia las comunidades rurales marginadas que requerían de una atención especial a partir de la práctica docente (Ávila, et al 2016). Sin embargo, el acompañamiento pedagógico docente se considera desde el punto de vista técnico para la intervención y evaluación de los docentes teniendo como referencia: mejorar la práctica educativa en la mayoría de los casos.

Algunos estudios como el registrado en la región Purépecha de Yurécuaro, Michoacán, comunidades de jornaleros migrantes, implementan un acompañamiento docente para identificar las necesidades de atención, pertinencia, inclusión, equidad y atención a los niños de dicha región que, por la desigualdad económica, social y de acceso a una educación de calidad requerían. Para ello, se revisaron las prácticas educativas de los docentes que atendían a esta comunidad, que en su mayoría eran profesores de nuevo ingreso, sin una experiencia docente (Ávila et al., 2016).

La problemática abordada se ha visto reflejada en el índice de deserción y con el nuevo programa en puerta, los investigadores realizaron un estudio de campo que buscaba fortalecer acciones para transformar la gestión escolar y de aula, lo cual implicaba un cambio organizacional y de estructura de la praxis para el logro de los aprendizajes, identificando así la necesidad de iniciar un acompañamiento pedagógico, el cual consistió en un curso de capacitación impartido por los asesores pedagógicos a docentes noveles o de recién contratación con duración de dos meses y una orientación hacia la planeación de clases por proyectos sin embargo, dichos cursos resultaban insuficientes debido a que no eran presenciales, el desconocimiento del contexto, ya que se limitaban simplemente a una organización de actividades; pasaban de ciclos de reflexión y análisis de la práctica para identificar aquellas necesidades de atención y acción por parte de los docentes para la construcción colectiva de estrategias de intervención en el aula a hablar de cómo se conducían frente al grupo abordado en la experiencia de sus prácticas profesionales, las actividades retadoras que encontraban, concluyendo así el acompañamiento pedagógico; aunque la estrategia se presentó como una innovación al final no dio resultados claros, ni de trascendencia se quedó en buenas intenciones, por la distancia, las pocas sesiones presenciales y la falta de una retroalimentación tangible y pronta, solo cumplía con el requisito administrativo pero no con el trasfondo y la verdadera intencionalidad del acompañamiento, siendo estos los inicios de una estrategia que en México se comenzaba a plantear (Ávila et al., 2016).

Con la agenda 2030, en cumplimiento al objetivo número cuatro de desarrollo sostenible que a la letra dice: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, principio para las acciones a desarrollar en materia de educación para todos

los países participantes de la Organización de la Naciones Unidas (ONU), en busca del Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas y el planeta; en México se atendió, a través del Plan Sectorial de Educación 2013-2018, el Plan de Desarrollo Nacional 2019-2024, la Ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente del Sexenio. Esta última, versa de procesos didácticos pertinentes para los aprendizajes, contenidos, herramientas y técnicas de enseñanza, y de la formación de docentes para perfeccionar una educación de calidad, inclusiva y equitativa; con el desarrollo de destrezas profesionales para el trabajo en el aula desde la formación, el desarrollo profesional con liderazgo y una gestión del sistema educativo; y con acompañamiento docente para profesores de nuevo ingreso y con dificultad, detectando y atendiendo desde la supervisión escolar mediante la intervención del asesor técnico metodológico (PSE 2013).

En 2016, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), hoy Unidad del Sistema para la Carrera de la Maestras y Maestros (USICAMM), planteó los Lineamientos Generales para la Operación del Servicio Profesional Docente, del donde se define el Acompañamiento Pedagógico como el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos, partiendo de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los aprendizajes esperados, haciendo las recomendaciones para que dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y con la asesoría de supervisores y Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) se ayude al desarrollo de las prácticas docentes mediante un acompañamiento focalizando con la asesoría en el aula y las reuniones de tutoría, como parte de la formación docente y evaluación de los docentes (Pedroza, 2013).

Por otra parte, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), implementa los Protocolos de Intervención Escuela y Aula para el personal de educación especial que consisten en evaluar las barreras para el aprendizaje de los docentes de cada institución, la evaluación consiste en un cuestionario para docentes, padres de familia y personal directivo, a partir de los resultados de este cuestionario se genera el Informe Integral de Detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (IIDB), integrado en la carpeta de grupo para identificar qué acciones no favorecen el desarrollo de los aprendizajes de cada grupo.

En el ciclo escolar 2021-2022 en el jardín de niños “Ramón López Rayón” la USAER generó el IIDB, cuyos resultados se presentaron en la primera sesión de CTE de 2022, donde se mencionó que las docentes de esta escuela requieren de apoyo para la diversificación de planificaciones, incorporación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), intervención docente y trabajo colaborativo.

Tópicos de análisis en el acompañamiento docente

Procesar los cambios en el interior del aula con base en los avances educativos, en particular, lo referente a la práctica docente y los logros que pretenden obtener como protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, es la problemática política abordada permanentemente en la evaluación de los profesionales de la educación. Dichas ideas, guían el acompañamiento docente a partir de la normatividad vigente, necesarias para dirigir las estrategias que se desarrollen entre docentes y autoridades educativas; proponiendo herramientas de trabajo y seguimiento, logrando el fortalecimiento profesional basado en la observación, la conversación, la reflexión y el reconocimiento de las experiencias, prácticas, conceptos y metodologías dirigidas, al mejoramiento de la enseñanza de los aprendizajes y de la formación de los estudiantes (González, 2021).

Autores como Vaillant y Marcelo (2015) sugieren referentes al desarrollo profesional docente, ámbito donde se encuentra inserta la propuesta de intervención y, a inicios de la década de 2010, se habla de un acompañamiento para el docente con la finalidad académica de apoyo, construcción y retroalimentación según lo que sucede en el aula para mejorar los aprendizajes en el alumnado, pero por no ser un ámbito de estudio considerado primordial en todos los espacios, se ha dejado de lado la base de su objetivo y se lleva bajo las ideas personales de los que participan.

La importancia de las acciones que influyen en la mejora de la calidad educativa a partir del acompañamiento docente tiene como principio la evolución que debe darse entre la evaluación y la retroalimentación de la práctica profesional desde la perspectiva y empleo de esta herramienta por parte del área de supervisión escolar, para lograr que el docente se desenvuelva con fluidez y asertividad generando acciones estratégicas diseñadas para el logro de los aprendizajes. Identificar y describir los modelos de acompañamiento que implementan los directivos de centros escolares de educación resulta importante pues así se puede rescatar las ideas originales que enmarcan esta estrategia (Canabal y Margalef, 2017).

El liderazgo pedagógico que ejercen los directivos y supervisores escolares como parte de la gestión educativa en los procesos administrativos referidos a la enseñanza y el aprendizaje se enmarca en tres categorías de acompañamiento docente: intervencionista, colaborativo y facilitador (Leiva y Vázquez, 2019). Por lo anterior es necesario que aquellos que ejercen un acompañamiento deben saber y conocer en qué consisten para plantear este primer objetivo al entrar a un aula y para su propia conducción dentro de la misma con un objetivo y propósito bien definido.

Resulta pertinente reconocer que los docentes desde que egresan de una Normal o institución que los lleva por la pedagogía, tienen perfiles definidos se-

gún los planes y programas de estudio con que dependerá su disponibilidad, reconocimiento de habilidades, hasta la conducción en el acompañamiento y que influenciado por estas primeras experiencias actuará ante esta estrategia. Por su parte el acompañante también funge un papel preponderante de comunicador de las observaciones, lo asertivo de sus intervenciones y el planteamiento del acompañamiento al docente novel influirá en su desarrollo profesional, marcando el parteaguas de cómo vera esta intervención a lo largo de su vida docente (Calderón, 2009).

Los docentes desde su ingreso al subsistema educativo están bajo la ordenanza de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USI-CAMM) la cual, norma que cada docente novel durante el primer ciclo escolar deberá contar con un tutor, quien los acompañara en su proceso de adaptación, construcción de su práctica docente, organización académica e intervención, situación que llega a influenciarlos de manera importante; por su parte el acompañante habrá de reconocer sus habilidades y mostrara nuevas formas de trabajo que enriquezcan su desempeño, esta responsabilidad se le concede a los asesores técnico pedagógicos, directores escolares o supervisores según sea la necesidad de la zona escolar e incluso pueden participar docentes experimentados, todos habrán de partir de observar el desempeño en el aula para generar las sugerencias a este nuevo docente (LGSPD, 2018).

La experiencia formativa en el campo de la práctica docente y la relación con los planteamientos y exigencias de los programas de estudio vigentes, van dictando la pauta de acción y ejecución del docente frente a grupo. Siendo parte de las reformas educativas y de las acciones de gestión administrativa de una escuela; por lo tanto, la formación docente es un proceso permanente y donde el acompañamiento es una estrategia de apoyo y desarrollo profesional. (LGSPD, 2013)

La situación de emergencia que se suscitó a partir del confinamiento por la pandemia a consecuencia del SARS COVID 19, abrió nuevos estudios referentes a otras formas e intenciones de acompañamiento, para identificar la importancia y pertinencia de esta estrategia, se partió del trabajo desarrollado en la educación virtual rescatando y documentando el desarrollo de los recursos didácticos digitales relevantes y pertinentes que respondieron a la necesidad de generar aprendizajes significativos en pro de mejorar la calidad de la enseñanza donde los docentes tenían la necesidad de retroalimentar su intervención mediante asesorías, avances y observaciones que se realizaban al docente para el logro de los objetivos pedagógicos planteados durante el periodo de junio 2020 y julio del 2021, se documentaron las estrategias que se llevaron durante el trabajo virtual y que servirían para ser reutilizadas en las modalidades: escolarizadas (presenciales), no escolarizadas (abierta y a distancia, virtual) y mixta, con la finalidad de enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje; ayudando a la toma de decisiones en conjunto para el logro de aprendizajes en los alumnos beneficiados por haber contado con

una educación de calidad, y que hoy, motiva a los docentes a mantener esas estrategias y acompañamientos para enriquecer su práctica (Arjona et al., 2021).

La continuidad y crecimiento de un docente dependerá no solo de los resultados de evaluación de sus alumnos y personales, sino también jugaran un papel importante el acompañamiento que se lleva durante el ciclo escolar, los planes de mejoramiento que desarrolla el docente, dan pie a revisar los apoyos y sugerencias que realizan las autoridades para lograr prácticas exitosas, partiendo de su autoevaluación como coparticipes de la enseñanza, siendo la evaluación uno de los principales insumos para el análisis de lo que hace falta mejorar, cambiar o apoyar; el plan de acompañamiento pedagógico concreta entonces una buena práctica favorable para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos y por ende en la calidad de la educación que brindan los docentes al interior de sus aulas (Cedeño, 2020),

Para que el interés y motivación por recibir un acompañamiento pedagógico sea real dependerá de la manera como se plantea, visto desde este modo cuando se interviene en el aula, el docente pasa a ser ese aprendiz con la disponibilidad para escuchar y comprender, las diversas sugerencias que se le dan lo cual implicará un cambio en su actuar, desarrollando habilidades y destrezas útiles para toda su vida profesional, es por ello la importancia de un adecuado acompañamiento para fortalecer las virtudes constructivas y significativas, impactando de manera consciente en todo lo que desarrolle en lo futuro (López, 2020).

Desde la experiencia de los docentes del jardín de niños Ramón López Rayón, el estudio de la intervención en el aula en el nivel preescolar mediante acompañamiento pedagógico docente resulta nuevo en un ámbito profesional, ya que se ha dejado como intervenciones esporádicas de revisión, atención en situaciones problemáticas, evaluación cuando son solicitadas o para apoyar a docentes de nuevo ingreso; relegándolo a una acción aislada de la realidad cotidiana y con poca intención como parte de la formación docente permanente, por eso no ha logrado un impacto importante para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En el 2001 el programa de escuelas de calidad identificó la necesidad de pertinencia, inclusión, equidad y atención a niños que vivían en regiones de desigualdad económica, donde los docentes serían la punta de lanza para atender estas necesidades por lo que fortalecer su formación resulto la primera estrategia, identificando el acompañamiento docente. Como inicio del programa de escuelas de calidad se empezó brindando acciones a realizar no solo al interior de los grupos de actualización y dando un seguimiento en las reformas educativas mediante el sistema de capacitación y desarrollo profesional. Durante las visitas didácticas de supervisores, asesores técnico-metodológicos y directivos atendieran estos aspectos mediante un diálogo y comunicación asertiva (Leyva y Vázquez, 2019).

En México existen pocos registros referentes al acompañamiento pedagógico en los docentes en especial de preescolar ya que mediante la investigación a través de buscadores académicos reconocidos a nivel nacional e internacional como Scielo, Redalyc, no existen registros de trabajos con esta temática; solo en la plataforma Dialnet aparece un documento donde se aborda el acompañamiento como la implementación de un modelo de asesoría desde la perspectiva de la gestión pedagógica esta estrategia de intervención realizado para la comunidad de la Soledad en San Luis Potosí en 2018, que aborda el tema desde la realidad concreta de una institución escolar donde es necesario la intervención mediante la gestión pedagógica para la operatividad de los acompañamientos a partir de las necesidades específicas de los alumnos en el aspecto de la planeación (Saldaña et al., 2018).

El proyecto de intervención referido al acompañamiento del docente para lograr los aprendizajes desde el contexto específico de una negativa a recibir cualquier intervención en las aulas de la institución pasando por las características específicas de distribución de aula, número de alumnos, apoyo de padres de familia hasta la preparación profesional del docente, la capacitación y los años de servicio, concluyendo en la forma de visualizar su práctica en una autocrítica constructiva con la observación de los tres momentos del acompañamiento, inicio, desarrollo y conclusión.

Por ello, aunque se habla en los artículos citados en este apartado del mismo tema, el objeto de estudio es diferente, ya que este Proyecto de Intervención Educativa menciona las bondades de recibir un acompañamiento pedagógico amable, empático y constructivo a partir de la reflexión y autoanálisis de la práctica docente para implementar estrategias de apoyo en pro de la mejora de la intervención docente que se reflejaría en el logro de los aprendizajes de los alumnos mientras en el estudio más reciente habla de la gestión del área docente.

Metodología activa

La apuesta por un nuevo estilo de enseñanza que convertiría al estudiante en protagonista de su proceso de aprendizaje. Asimismo, otra de sus señas de identidad era su predisposición para rechazar procesos memorísticos en favor de un espíritu mucho más crítico.

En todo proceso de construcción de una nueva praxis es necesario someterse al escrutinio de cómo se están haciendo las cosas y nos lleva no solo a ser receptores inertes de las observaciones realizadas, sino coparticipes de lo que se está proponiendo de ahí que los conceptos de educación nueva nos invitan a reconocer en el maestro el deseo de aprender, poniéndolo en una actitud de estudiante ya que no solo es escuchar sino recrear qué está realizando en su entorno y qué lo llevará a modificar las acciones que él mismo de manera crítica identifica deben

ir transformándose, no por lo que se diga sino por todo aquello que le servirá para mejorar su desempeño, por ello es necesario que el profesor reconozca que puede reaprender para reconstruir su desempeño docente a partir de los conocimientos teóricos y prácticos con los que cuenta.

Aprendizaje transformacional

El aprendizaje transformacional desarrollado por Mezirow (1990) se basa en la construcción y diseño de procesos de aprendizaje que generen cambios de perspectivas y de esquemas mentales en las personas adultas, que muchas veces tienen resistencia a ellos y sabotean su propio proceso debido a culturas fuertemente arraigadas en su mente y en su personalidad. El aprendizaje transformacional se concentraría entonces no solamente en la asimilación de los contenidos, sino en la reflexión del propio proceso, que de los nuevos conocimientos adquiridos podrían hacer un replanteamiento de creencias y traer cambios sustanciales a nivel profesional y personal (Rodríguez, 2017).

Rodríguez (2017) sugiere que se necesita transformar cada día mejor su desempeño docente con la premisa de ser profesional educativo, reflexionar, construir y diseñar estrategias creativas e innovadoras para impulsar los aprendizajes de sus alumnos replanteando sus creencias hasta acciones cotidianas, dejando de lado miedos y mitos que envuelven su quehacer diario, buscando transformar y replantearse metas y objetivos para el aprendizaje (Rodríguez, 2017).

Aprendizaje experiencial

“El aprendizaje experiencial se fundamenta en la teoría de David Kolb (1984), quien desarrolló un modelo de aprendizaje mediante la experiencia en el mismo proceso de aprendizaje. Kolb señala que, para aprender, es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencia concreta (EC); observación reflexiva (OR); conceptualización abstracta (EA); y experimentación activa (EA), de cuya combinación surgen los cuatro estilos de aprendizaje” (Romero et al., 2010, p. 128)

“Por esta razón este tipo de aprendizaje se considera más activo y, por ende, será más fácil que la persona lo ponga en práctica o lo utilice en su entorno” (Rodríguez, 2017, p. 165).

La práctica docente es un proceso activo y no acabado, no solo literario es necesario partir de la experiencia concreta de lo que ha venido haciendo a lo largo de los años de trabajo, hasta detenerse para observar y reflexionar sobre los logros, aciertos y errores que identifica en su quehacer diario, llevándolo a reconceptua-

lizar y poner en práctica nuevas y distintas formas de conducirse en el aula. Lo anterior, como fundamento para el desarrollo y continuidad del acompañamiento pedagógico docente, sirve de referente en situaciones similares de la vida escolar que acontece en diversos contextos y niveles.

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios

“Esta propuesta de abordaje permitirá que los contenidos y Ejes articuladores se encuentren de manera flexible de acuerdo con los escenarios pedagógicos, garantizando así la apropiación gradual de éstos mediante el uso actividades que promuevan la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, familias y comunidad en general” (SEP, 2022, p. 14).

Hoy en día, la Nueva Escuela Mexicana nos habla de la intervención pedagógica basada en los procesos de enseñanza aprendizaje, utilizando el aprendizaje basado en proyectos para reconocer los contenidos a alcanzar en el aula, siendo necesario que el docente flexibilice su labor para lograr un cambio en su praxis que llevará a que se logren los aprendizajes esperados en los niños (SEP, 2022).

Marco legal

Con todas las reformas contemporáneas en materia educativa en nuestro país durante estas últimas dos décadas, durante el sexenio de Vicente Fox y su reforma de 2001 de una educación de Calidad puso en el ojo del análisis los acompañamientos docentes como medio para lograr una educación de equidad y calidad, fue durante el sexenio anterior con la reforma directa a través del INEE (2014), colocando en el centro del análisis las formas y estrategias idóneas para una educación que permitiera a los alumnos lograr aprendizajes esperados que lo llevaran a una educación pertinente, completa, equitativa, inclusiva, de calidad y que parte del saber (contenidos), saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes), desde contextos educativos concretos, y teniendo como motor social internacional la Agenda 2030 (UNESCO, 2016).

Para atender forma oportuna las necesidades de los educandos y del docente en su formación permanente para brindar espacios educativos pertinentes y constructivos. Hoy con la mencionada Nueva Escuela Mexicana que parte del contexto en que se desarrolla la actividad educativa, nos lleva por este análisis concreto de qué se hace en nuestro quehacer diario para que impacte en la vida estudiantil desde su ingreso al preescolar hasta su egreso de la educación básica y profesional, pues se apuesta por una educación continua y pertinente basada en los aprendi-

zajes que consolida el estudiante en cada nivel educativo, es necesario reconstruir estas prácticas continuas para no quedar en rezago y con poca atención a las necesidades sociales del país.

Debemos de reconocer que el acompañamiento pedagógico docente es diferente de la intervención docente, ya que aunque se mueven en el mismo campo de acción cada una tiene acciones muy particulares, pues mientras la primera se aboca al trabajo de dos para la mejora de las acciones a desarrollar, la intervención pedagógica es: la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Tourrián 2011). Quedando claro que este se refiere al hecho educativo individual y personal de todo docente sin ninguna intervención de otro, mientras que en el acompañamiento hablamos de la reflexión conjunta.

Por su parte, el acompañante puede guiarse por una serie de documentos normativos que le permiten coadyuvar en la construcción de la práctica docente, como lo es el Manual de Normas y Procedimientos de Desarrollo y Administración de Personal:

Es responsabilidad de la evaluadora o el evaluador retroalimentar al personal evaluado respecto al resultado de su evaluación, proporcionando información objetiva sustentada en el desempeño del puesto que ejerce, con el fin de acordar mejoras para la evaluada o el evaluado, las cuales deberán documentarse por escrito.

Para lo que es necesario ser objetivos y sustentar aquello que se proporciona como herramientas a los docentes durante un acompañamiento, aunado a los Lineamientos de Operación para Educación Básica Preescolar:

“... en las funciones propias de la subdirección, dirección y supervisión escolar deberán llevar a cabo:

- Visitas de acompañamiento a los grupos.
- Asesorar al personal docente sobre los procesos de planificación didáctica.
- Orientar al personal docente en la interpretación del Programa de Educación Preescolar vigente, para hacer una correcta intervención educativa” (agosto 2005).

Los acompañamientos son funciones inherentes al puesto que se desempeña llevando a estar sustentado y no solo impuesto como una acción que amedrentaría, sino de codiseño de estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula.

Por otro lado, USICAMM actualmente mediante el programa de tutorías, nos refiere a la necesidad de legislar para que todo docente, ATP, Director Escolar y Subdirector escolar que considere y acredite prácticas educativas pertinentes, ricas en experiencias y que además cuente con la formación adecuada, se integren a este grupo de tutores voluntarios para acompañar a los docentes de nuevo ingreso en busca de formar comunidades de aprendizaje fuertes que lleven a orientarles ambientes amistosos permitiendo crear lazos fraternales para el intercambio de dudas, necesidades y sugerencias teórico-pedagógicas en su desempeño.

Con todo lo anterior, es observable que este proyecto de intervención rescata la función de tutor desde la mirada humanista, dándole el giro necesario, siendo atendidas las necesidades docentes y su disponibilidad para mostrar resultados palpables que apoyen en el desarrollo de las habilidades profesionales, teniendo efecto importante en la apropiación de los aprendizajes en el aula.

Diseño del diagnóstico

En las evaluaciones de este año en los informes del grupo de U.S.A.E.R., en el proyecto de intervención de aula y escuela, donde se identificaron estas necesidades, y al elaborar una encuesta (por parte de subdirección escolar) con las compañeras docentes para determinar cómo realizar el nuevo plan y programa de estudios 2022, que movilizó la necesidad de acompañamiento de dos docentes y reflejarlos en los instrumentos de recolección.

Para lo cual se utilizaron:

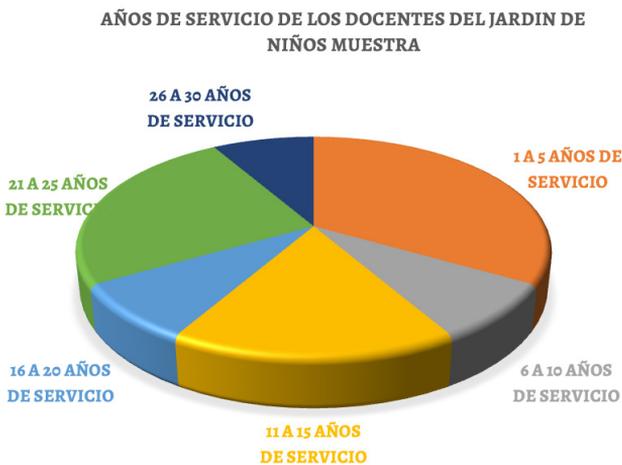
- Bitácoras de apoyo al personal que realiza acompañamiento académico es un material ofrecido para propiciar acciones de acompañamiento a docentes, adecuadas a estos tiempos de cambios y desafíos educativos. Aquí, encontraremos orientaciones conceptuales y prácticas que le facilitarán llevar un registro de las actividades relacionadas con algunos tópicos de su materia de trabajo, las cuales, permitirán ofrecer acompañamiento al personal docente en la nueva cotidianidad escolar.
- Cuestionarios de preguntas directas en Google formant, donde se lograron insumos de gráficos de necesidad de acompañamiento.
- Listas de cotejo de los avances logrados en el aula con las planeaciones, diario de la educadora y necesidades a subsanar.

Resultados del diagnóstico

El cuestionario de diagnóstico se aplicó con un 90% de aceptación por parte de las docentes solo el 10% cuestionaron el por qué y para qué del cuestionario, haciendo preguntas concretas como ¿es para calificar?, ¿a quién se lo enseñaras?, ¿quién lo solicita?; ya que para la población considera todo tipo de cuestionario como una cuantificación de su práctica, pero que una vez resueltas las dudas permiten la participación y respuesta sin dificultad. El diagnóstico en el ámbito de la investigación acción nos permite conocer la situación que se vive en torno al tema de investigación en este caso, como se percibe el acompañamiento pedagógico docente, para lo que se requiere la observación de la realidad dentro del universo donde se realiza, precisar que problemas requieren solución, elegir el camino para el planteamiento de las preguntas, tener bien identificado la delimitación del tema abordar, todo lo anterior para identificar los elementos de mejora y solución con las causas por las que no se realiza un buen acompañamiento, la resistencia que existe. Para lo que se pueden utilizar entrevistas directas, cuestionarios y observaciones directas, en este caso se empleó un formulario con preguntas de opción múltiple para delimitar la respuesta evitando salir por la tangente o perder de vista el tema a diagnosticar, ya que, por lo que muchos docentes evitaran hablar de su práctica o situaciones que las comprometa a recibir acompañamiento.

El Jardín de Niños Ramón López Rayón, se encuentra ubicado en la comunidad de Lomas de Cristo del municipio de Texcoco, de organización completa cuenta con instalaciones amplias, para dar el servicio a 12 grupos del nivel preescolar: 2 primer grado, 5 de segundo y 5 de tercero, y con las siguientes características:

Figura 1. Graficas sobre los años de antigüedad de los docentes



Fuente: Encuesta CTE octubre, 2024

Como dato importante destaca la edad de los docentes entrevistados, ya que en la mayoría son aún jóvenes que han generado apego a la institución dejándose influenciar por las ideologías de los docentes más experimentados y mayores.

Figura 2. Rango de edad promedio de los entrevistados



Fuente: Encuesta CTE octubre, 2024

Cuenta con promotores de educación física, artes, educación para la salud e inglés que asisten una vez por semana; así como el servicio de U.S.A.E.R. desde hace 16 años atendido por una docente de aprendizaje diariamente y los días martes asiste el equipo completo integrado por el director, trabajadora social, docente de lenguaje, las cuales complementan la atención brindada a los niños y que apoyan a las docentes con la integración de ajustes razonables para los niños de condiciones especiales así como realizando evaluaciones anuales sobre el desempeño hacia el interior del aula de las docentes, los logros en el perfil de egreso de los niños, problemáticas de integración por condiciones especiales, etc.

Hay una subdirectora escolar precedida por una docente que dura veinte años de servicio en la institución con este cargo hasta su jubilación y en los últimos seis años han estado tres subdirectoras, todas se han caracterizado por llevar un control administrativo y nada pedagógico, lo que ha hecho que no se lleven acompañamientos docentes, solo seguimientos administrativos, siendo de fiscalización y evaluación para la rendición de un informe; por su parte, la directora escolar tiene 38 años de servicio y se dedica al área administrativa.

Actualmente por medio del concurso de promoción vertical del U.S.I.C.A.M.M. se nombra a la subdirectora académica, quien cuenta con veinticuatro años de servicio frente a grupo, los cuales se han desarrollado en 5 escuelas de diversos extractos y contextos socioculturales, quien a su llegada se encuentra con un ambiente por demás hostil y con poca disponibilidad para llevar un acompañamiento docente, sin que sea visto como una fiscalización o hasta medida punitiva en contra de ellas, que de inmediato coloca a las docentes en un estado de

alerta y a la defensiva en cuanto a la intervención de otro agente externo que no sea la docente de aprendizaje con quien han empatizado y se ven seguras.

Estas situaciones se vieron reflejadas en las evaluaciones del presente año en los informes del grupo de U.S.A.E.R., en los Protocolo de Intervención de Aula y Escuela (P.I.E. y P.I.A.), donde se identificaron estas necesidades, así como, al elaborar una encuesta por parte de subdirección escolar con las compañeras docentes para determinar cómo llevar a cabo la puesta en marcha del nuevo plan y programa de estudios 2022, que ha movilizado la necesidad de acompañamiento por parte de dos de las docentes y quienes lo han reflejado en los instrumentos de recolección, a partir de lo cual el servicio de U.S.A.E.R., al entregar su informe a la dirección de la escuela, aunado a la necesidad expresa durante las sesiones de consejo técnico escolar de la 2a y 3a sesión ordinaria se organizó y presentó por parte de la Subdirección escolar el proyecto de intervención mismo que partirá de la voluntad expresa de recibir el acompañamiento por parte de las docentes, ya que se plantea la propuesta de que con una colaboración y trabajo colegiado voluntario y aceptado de forma libre, este acompañamiento pedagógico rinda mejores frutos ya que se realizará de forma consensuada, reflexionada y con apertura a las opiniones, partiendo de la revisión de las áreas de oportunidad docente, así como fortalezas para la mejora de las estrategias y por ende la intervención docente, desde un contexto armónico en un ambiente agradable, de diálogo e intercambio de opiniones; que se dará a conocer junto con sus resultados a los docentes del jardín de niños en un foro de intercambio de experiencias docentes exitosas.

La falta de conocimiento sobre en qué consiste el acompañamiento pedagógico docente, así como la funcionalidad ya que hasta el momento solo se toma como una acción punitiva para algunas y para otras la poca importancia de un acompañamiento pertinente ya que ven en la autoridad aun enemigo o alguien con quien no pueden dialogar, lo cual hace que las docentes se porten renuentes a recibir o solicitar el apoyo y cerrar la posibilidad de mejorar o escuchar otras aportaciones a su práctica pedagógica, llevando al bajo alcance de los aprendizajes esperados en los niños así como su atención, pertinencia y planeación argumentada de los mismos, tornándose hacia prácticas educativas tradicionalistas y poco diversificadas. Por lo que se cree pertinente que se emplee entre las docentes del jardín de niños “Ramón López Rayón” un acompañamiento docente en pro de la mejora de los aprendizajes en los alumnos del plantel.

Practica vivencial etnográfica de acompañamiento docente

Esta investigación se desarrolló en el jardín de niños “Ramón López Rayón” en el turno matutino en la localidad de Lomas de Cristo municipio de Texcoco, el cual cuenta con 12 docentes frente a grupo de los tres grados de preescolar (pri-

mero, segundo y tercero), todas con diversas formaciones que van desde la 9 con licenciatura y 3 con maestría, también existe variedad en la cantidad de años de servicio estando en una media de 15 años y la experiencia laboral que en su mayoría es la única escuela donde han laborado, todas tienen una característica en común la búsqueda de la profesionalización de su práctica, por medio de la preparación docente o la construcción de estrategias en colegiado para obtener avances significativos en sus alumnos. Después de la evaluación interinstitucional que desarrollo el grupo de U.S.A.E.R. y reflejado en los resultados del Proyecto de Intervención de Aula (P.I.A.) y el Proyecto de Intervención Escolar (P.I.E.) donde se menciona que una necesidad es el apoyo al docente desde su desempeño en el aula, de lo cual se aplica un cuestionario para identificar que docente quiere y requiere un acompañamiento pedagógico de lo que se determina atender a la Profesora del 2° “C”, docente frente a grupo con 13 años de servicio, con una experiencia laboral solo en la presente institución, con estudios de licenciatura en educación preescolar por parte de una institución particular, quien de forma expresa solicita y da su autorización para llevar el acompañamiento pedagógico, el cual se verá reflejado en su grupo el cual cuenta con 20 niños y niñas con una edad promedio de cuatro años.

Se utilizó solo el 10 % de muestra tanto de docentes como de alumnos por la necesidad de atención y cuidado a la observación, reflexión y dialogo sobre la práctica educativa en estudio, pero que cuando sea presentado a la comunidad escolar en el foro de intercambio docente permitirá dar el panorama general del que y como se llevó un acompañamiento pedagógico y sus resultados para toda la población docente institucional.

El trabajo se realizó de forma presencial entre los meses de febrero a mayo del 2023 en su aula, donde se realizarán y documentarán las visitas mediante registros de observación y bitácoras.

Evaluación de intervención

Existen diferentes formas de clasificar las evaluaciones, sin embargo, para efectos de la propuesta de estas Pautas, se recomienda atender los siguientes tipos:

- a) De logro: valoran las habilidades necesarias para el logro de los objetivos del trabajo de investigación
- b) De aprendizaje: evalúan la comprensión de los contenidos dispuestos en los planes de estudio.
- c) De desempeño docente: evalúan los conocimientos y las capacidades de la docente al momento de poner en práctica las sugerencias que emanen de la observación, análisis y reflexión de su práctica educativa diaria.

Resultados

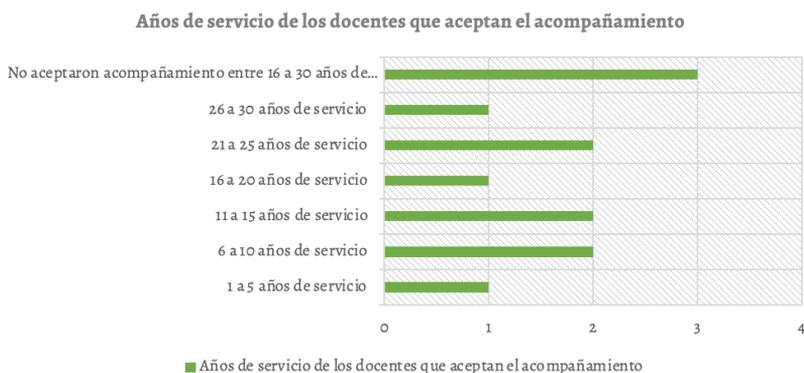
Durante la aplicación del proyecto de intervención se identificaron la necesidad de conocer los conceptos básicos sobre el acompañamiento pedagógico docente, así como los tipos de apoyos que brinda esta estrategia entre la docente ya que se tenía una nula idea de en qué consistía y por lo tanto como se llevaría a cabo, llevando a que diera miedo o incertidumbre sobre lo que se realizaría. De ahí que comenzó por presentar las fases del acompañamiento, en que consistió cada una de las visitas, que instrumentos de recolección se implementaron y que acciones desarrolló el acompañante; como que estuvo escribiendo durante la visita, en qué consistió la observación, la funcionalidad del video tomado, los tiempos de análisis, etc.; esto permitió que las docentes fueran tomando poco a poco mayor confianza y demostrando de manera más objetiva y real lo que estaba realizando durante la visita relajándose y no mostrándose apática o con temor a lo que estaba realizando la observadora, por el contrario teniendo la disponibilidad para que la información fuera lo más verídica y así obteniendo los mejores resultados y observaciones para el periodo de retroalimentación.

Con lo anterior se pudo constatar que la desinformación sobre el proceso de acompañamiento pedagógico docente es lo que lleva a no querer atenderlo o recibirlo llevando a desperdiciar esta valiosa herramienta docente de intercambio de experiencias entre pares no viendo a la autoridad educativa como un fiscalizador sino como un compañero con quien se darán la oportunidad de crear redes de apoyo académicas para fortalecer los colectivos escolares basado en las experiencias mutuas.

Al término de este trabajo de investigación al menos el 75% de las docentes del jardín de niños Ramón López Rayón del Turno Matutino de la comunidad de Lomas de Cristo, municipio de Texcoco, identificaron la importancia de un acompañamiento voluntario como estrategia de intervención que coadyuva a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula vistos desde su conceptualización hasta su aplicación ya que si bien se aplicó en un solo grupo, al observar los resultados obtenidos con esta estrategia las docentes reconocen, analizan y reflexionan sobre lo que sucede dentro de las aulas identificando que la estrategia permitió un cambio desde las consignas a los niños, el reconocimiento de un apoyo técnico pedagógico por parte del acompañante para mejorar la praxis, ya que en ocasiones la dinámica diaria y la zona de confort en la que se vive no permite hacer cambios sustanciales o bien evolutivos de lo que debería de ser una práctica exitosa, con punto de eje los aprendizajes esperados en los niños y sin perder de vista los objetivos del plan y programa de estudio, siendo el logro de los aprendizajes en un ambiente armónico, rico en experiencias educativas y sobre todo que lleven aprendizajes significativos y profundos en el alumnado.

Al aplicar el último cuestionario de percepción del acompañamiento pedagógico docente fue notable el cambio de idea y percepción que se tenía sobre esta estrategia, siendo las docentes más jóvenes quienes se interesaron por recibir un apoyo pedagógico de este tipo por considerar que puede aportarles sugerencias significativamente para su desempeño, otras docentes aun muestran poco interés por un acompañamiento siendo aquellas que han vivido una situación desagradable con respecto a esta estrategia y que aún no han superado esta situación.

Figura 3. Años de servicio de docentes que reciben acompañamiento pedagógico



Fuente: encuesta 8ª. Sesión CTE 2023 – 2024

Con base en la implementación del proyecto de intervención, mencionamos que el acompañamiento pedagógico docente implica para los entrevistados escuchar sus necesidades, visitar las aulas para conocer el contexto de su trabajo y comprender el porqué de su actuar, la población de alumnos que tiene y cómo influye en su praxis y que, a partir de ello, las docentes solicitan un espacio de reflexión personal, privacidad en lo observado, que les sea útil para diversificar sus planeaciones conociendo sus habilidades y destrezas, puntos que requieren reforzar, y como soporte para argumentar a padres de familia la razón de sus intervenciones.

Hacer un acompañamiento no solicitado implica que lo observado no sea real, se simulen situaciones, se oculten problemáticas, exista rechazo a las observaciones y sugerencias, ya que es una intromisión a la libertad de cátedra que todo docente, generando que se vea solo como una acción punitiva de calificación de su intervención docente, sin un resultado favorable, sintiendo agresión en las acciones desarrolladas ya que se les obligará a tener un agente externo, lo que puede desarrollar sentimientos de frustración, acoso e incomodidad ante los acompañantes.

Al solicitar un acompañamiento no se brinda un problema, ya que el docente puede experimentar un sentimiento de abandono por parte de las autoridades o compañeros, llevando a desmotivar su interés por escuchar sugerencias que le permitan crecer en su vida laboral, existe el riesgo de las autoridades de no atender en oportunidad las situaciones que pueden causar un conflicto entre docente y padres de familia y alumnos, por falta de estrategias de intervención pertinentes o identificación de áreas de oportunidad del docente que solicita el acompañamiento.

A veces se acompañan solo como requisito o para cubrir este rubro, pero sin ser primordiales, en estos casos se puede caer en una simulación de la estrategia ya que solo se realizaba para un trámite administrativo perdiendo su valor pedagógico que tiene y, en otro momento, si es necesario, dejando de lado todo lo que implica y debería de trastocar como fortalecer los aprendizajes, ya que recordemos que cuando se abordan los procesos de aprendizaje son el centro de la estrategia.

Todo acompañante debe estar en constante preparación pedagógica, emocional y social para poder dar estrategias importantes y no caer en tradicionalismos o supuestos que no ayuden a la reconstrucción de los docentes o incluso quedando obsoleto lo que se brinda como estrategia de intervención, es por ello que el primero en tener una auto reflexión de su papel, es el acompañante, quien debe leer y tener autodidactismo para buscar retroalimentarse, los cursos, maestrías o postgrados permiten tener una visión de la realidad diferente acrecentando el valor de su intervención, desde los procesos actuales hasta el conocimiento en su experiencia laboral, deberá mantenerse cerca de las aulas y no solo ser un visitante de escritorio que aporta desde la frialdad de un libro o metodología, sino que habrá de involucrarse y conocer los avances tecnológicos y pedagógicos que existen.

Una institución que acompañe a sus docentes generará espacios más ricos de aprendizaje, se tendrá una estrecha relación entre docente y autoridades y los padres podrán ver avances en las aulas, en sus hijos y en el actuar docente, cuando acuden a la dirección de la escuela escuchan argumentos de cómo trabaja el docente desde el conocimiento del contexto concreto de cada aula, sustentando que se está haciendo para abordar tal problema y no solo mostrarse como una oficina fría sin relación con el trabajo pedagógico.

Conclusiones

Desde el foro de intercambio de experiencias docentes al final de la última sesión ordinaria de consejo técnico docente del ciclo escolar 2024-2024, se identificaron las ventajas y beneficios obtenidos por la reflexión de la práctica que resultó en la modificación de prácticas obsoletas e incongruentes según las necesidades de los alumnos, buscando diversificar planeaciones, actividades y estrategias

usadas en el aula con un impacto significativo en la participación, regulación de emociones y logro de aprendizajes de los niños y niñas. Por su parte, la docente que participó en el trabajo de acompañamiento identificó los avances personales y profesionales en el aula y su desempeño desde observar su trabajo cotidiano desde una perspectiva reflexionada y puntual de que se hace, que falta por hacer y que debería cambiar para que sus intervenciones sean oportunas y puntuales en pro del aprendizaje.

Reconociendo las ventajas y beneficios obtenidos del acompañamiento pedagógico docente al reflexionar la práctica resulta en modificar prácticas obsoletas e incongruentes con las necesidades del grupo.

Con todo lo realizado desde su investigación, proceso e intervención me permitió ratificar la importancia de un acompañamiento pedagógico adecuado, siendo este bien direccionado, intencionado y planeado para que deje un mejor sabor de boca sobre las visitas que se reciben en el aula, dejando de lado la idea tradicional de solo cuantificar los avances en la documentación o la cantidad de acciones realizadas por una docente como si eso fuera lo único importante dejando de lado la riqueza pedagógica de hablar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan dentro de las aulas. Donde el docente es el parte de ese escenario, tomado un papel relevante como constructor de ambientes de aprendizajes óptimos para los niños a su cargo y donde las autoridades no solo funcionan como un fiscalizador o un visitador espontáneo; sino como parte de ese proceso de enseñanza aprendizaje que pueden aportar grandes observaciones con base en su experiencia docente, directiva y por qué no decirlo de supervisión.

Al retroalimentar con las observaciones y sugerencias de otras visitas a diversas instituciones, dejando de lado la concepción de que el equipo de supervisión desconoce qué hacer, como hacerlo y para qué sirven las estrategias que observan en diversos escenarios y colectivos, por eso los docentes deben conocer la intencionalidad de un acompañamiento para que la retroalimentación no solo de recibir y de brindar sus aportes para convertir esta estrategia en un gran repositorio de experiencia intercambiables sin necesidad de reunirse en diversos lugares.

Capítulo 5

Reflexiones pedagógicas sobre la atención de problemas didácticos escolares: la lectoescritura y sus formas de atenderla

Introducción

La lectoescritura tiene sus inicios desde el entorno familiar pero no como una enseñanza formal, sino más bien como una habilidad básica del entorno cultural y social de los niños, este precepto instó a los investigadores a preguntarse como ocurre el proceso del aprendizaje de la lecto escritura y cómo influyen las emociones en la adquisición de estas habilidades,

En este sentido Molina (2010) llevo a cabo una investigación orientada al estudio de la lectoescritura, retomando las teorías Constructivista de Jean Piaget y la teoría sociohistórica de Vygotsky³, estos dos enfoques basados en la interac-

3 El uso del enfoque histórico cultural de Vygotsky está sustentado en una pedagogía inclusiva que permite la integración del ser humano en los primeros años de vida a través de la escuela, la enseñanza dirige, conduce y potencia el desarrollo privilegiando la interacción social,

ción del contexto social, y traslapados a un contexto actual sugieren que tanto en los entornos alfabetizados como las sociedades latinoamericanas, el aprendizaje de la lectoescritura se remota en la infancia sin embargo, la noción más generalizada es que este aprendizaje se inicia con la escolarización formal.

Para este análisis, hay que considerar los aprendizajes previos del alumno y determinar que sí estos aprendizajes o procesos culturales resultan deficientes, como se contraponen a que el alumno sea constructor de su aprendizaje en los escenarios del aula.

Suárez et al. (1999) en su análisis de la práctica educativa y la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociohistórica, pretende determinar cuáles son las teorías que los docentes se atribuyen.

En este estudio se lleva a cabo una revisión de las creencias que tienen los profesores acerca de estas teorías; conocer estas creencias influyen en gran medida en las prácticas de la enseñanza de la lectoescritura. En este trabajo se mencionan las principales teorías contemporáneas basadas en nuevas observaciones para estos investigadores y de nuevos paradigmas para el docente, por lo que se considera importante rescatar la teoría maduracionista, donde los aspectos más importantes de esta revelan que para aprender a leer se necesita una madurez psicomotriz, que los niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer y que es importante que el niño trabaje y domine su esquema corporal para pasar a la lectoescritura.

Ahora bien, Villantoy Wharton (2016) en su tesis “La autoestima en los niños de nivel inicial”, cita a Acuña (2013) y plantea en sus resultados estadísticos que el nivel de autoconcepto de los alumnos sí afecta directamente al rendimiento escolar, influyendo en ellos factores internos y externos que repercuten en su desempeño académico, lo cual es importante señalar ya que entre otras observaciones, se establece que el medir el desempeño escolar influye negativamente en los alumnos de primaria menor en la etapa infantil porque su autoestima depende de factores socioculturales externos, por lo que unacalificación puede ser motivo de alegría o de tristeza dado que sus parámetros de tolerancia aún no se encuentra bien definidos dando como resultado una barrera socioemocional que va dificultar el aprendizaje de la lectoescritura.

En el estudio más reciente Acuña (2021) nos menciona que para poder disminuir o eliminar las problemáticas que afectan a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, se trabaja bajo la “educación especial”.

utiliza la enseñanza como herramienta que propicia un desarrollo cognitivo, afectivo que permite regular la personalidad estimulando la participación, el compromiso social y oportuna de toda la comunidad escolar.

En la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad, DOF (2021) señala que “las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano” (p.5) por lo que se entiende que las escuelas deberán realizar adecuaciones y ajustes para el alumnado que presenten estas características.

El estrés en los estudiantes puede ser el resultado de una combinación de factores cognitivos y sociales que afectan su capacidad para enfrentar situaciones de aprendizaje de manera efectiva. La educación socioemocional puede ser la clave para ayudarles a desarrollar las habilidades necesarias para manejar estas situaciones con mayor confianza y menos ansiedad

Reacciones como un elevado nivel de stress, tristeza acompañada de llanto, inseguridad y dificultad para identificar silabas y grafías, poca tolerancia a las situaciones que se presentan en el salón de clases tales como la confusión y desesperanza por no lograr completar las actividades de lectoescritura, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de primer grado de primarias.

Observando estas reacciones en los alumnos, podemos sugerir que existen y se presentan de manera constante estas Barreras de Aprendizaje Socio Emocionales (BAE).

La característica principal del aprendizaje de la lecto escritura es que tradicionalmente, considera que el aprendizaje de lenguaje escrito ocurre en la escuela y comienza cuando el niño ingresa a primero de primaria y comienza a aprender las letras, luego las nombra, después reconoce sus formas y finalmente las traza. La investigación constructivista ha demostrado que esto no ocurre así; los niños ya cuentan con un conocimiento empírico que adquieren desde su entorno; saben que la escritura es una secuencia de marcas gráficas arbitrarias (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Las prácticas de lectura y escritura son procesos sociales y culturales que crean conexiones entre las personas, se mezclan ideologías, se interpretan significados, se producen escritos, gestos, hábitos, habilidades y emociones que van más allá de los contenidos educativos.

Las habilidades y las destrezas lectoras van mejorando a lo largo del ciclo escolar y avanzan de acuerdo con la etapa de desarrollo de cada alumno y siempre tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje y acorde al canal de inteligencia de cada alumno; este proceso se va desarrollando según la necesidad del niño por decodificar las grafías que le son presentadas; sin embargo, la Pandemia COVID 19 y el largo periodo de hacinamiento, provoco en los niños que sus habilidades socioemocionales fueran afectadas y estas se reflejaron en su comportamiento; mostraron poca tolerancia, desesperanza, incertidumbre e inseguridad ante los desafíos que se presentaron en el salón de clase.

La UNESCO refiere que toda crisis, ya sea un maremoto, ya sean disturbios sociales o el COVID19, provocan fuertes respuestas emocionales negativas, tales como pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo. El miedo y el estrés tienen un impacto negativo en la salud y la habilidad para aprender (Immordino y Damásio, 2007).

De acuerdo con Crespo (2022) en el artículo publicado en la Revista National Geographic ¿Cuál será la huella de la pandemia en el desarrollo de los niños a largo plazo? La pandemia COVID 19 tuvo un impacto significativo en las siguientes áreas.

1. **Salud mental:** Los niños han experimentado ansiedad, soledades y preocupación debido al aislamiento social. Algunos presentaron cambios en la atención, el habla y estado de ánimo.
2. **Desarrollo cognitivo y aprendizaje:** el uso prolongado de cubre bocas y el distanciamiento social pueden afectar el aprendizaje en etapas clave.
3. **Efectos a largo plazo:** Aunque no se ven de inmediato, podrían surgir dificultades en el futuro debido a la interrupción de rutinas y la falta de contacto social.

Algunos factores que pueden provocar los problemas escolares son: la falta de recursos, la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar (Jadue, 2002).

falta de motivación e interés por parte del alumno hacia ciertas materias en específico como a las exigencias o expectativas que se tienen por parte del maestro. Además, pueden tener complicaciones debido a que se pueden

combinar una o más afectaciones como el bajo rendimiento escolar, alguna discapacidad e incluso varias barreras y obstáculos como la deficiencia sensorial y el que no exista una detección a tiempo y que no se cuente con las estrategias para atender adecuadamente a estas problemáticas.

En esta investigación, exploramos las estrategias específicas para atender a estos niños y crear un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. El objetivo es superar estas barreras y promover un aprendizaje efectivo y emocionalmente saludable en el aula.

El impacto de las emociones en los aprendizajes

El estudio del impacto de las emociones y como es que estas influyen en el aprendizaje de la lecto escritura se ha buscado definir desde distintas referencias, y para comprender cada una de ellas, primeramente, será importante definir

conceptos claves como lo son las emociones, el autoconocimiento, la educación emocional, el aprendizaje, las barreras socioemocionales, la lectura y la escritura.

Emociones

Según el diccionario de la Real Academia Española define como emoción como: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa que va a acompañada de cierta conmoción somática”. (Real Academia Española 2023).

Ciertamente la emoción es un concepto difícil de explicar pero que tiene que ver con un sentir que produce una reacción en nuestro cuerpo en un futuro inmediato.

1.1 El Plan y Programa “aprendizajes clave para la vida” (SEP 2017, pag.317). describe que en el enfoque pedagógico: “La emoción es un componente complejo de psicología humana. Es elementos fisiológicos expresados en forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes. Así, las emociones se presentan de manera inherente y desde el entorno del ser humano, el contexto familiar que le rodea y el entorno familiar y se adaptan a lo largo de la vida. Es en este sentido que el tema de abordaje del proyecto de intervención detalle y defina estas aportaciones conceptuales que se van enlazando en el tema de las emociones y su relación con el componente cognitivo.

El plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, destaca varios aspectos importantes sobre la educación socioemocional y el aprendizaje de los niños.

Derecho de los estudiantes: Se reconoce a las y los estudiantes como sujetos de derechos, capaces de conocer y ejercer su derecho al aprendizaje; lo que incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitan cuidarse y ejercer su derecho a la vida.

Salud Mental y Emocional: Se enfatiza la importancia de la salud mental. Promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas. La educación debe incluir la conciencia sobre la salud mental y las acciones que los estudiantes pueden tomar para cuidar de sí mismos y de los demás.

Construcción de Relaciones: La escuela se presenta como un espacio donde se construyen relaciones pedagógicas significativas, que impactan la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias. Se busca que los estudiantes desarrollen vínculos de cuidado y solidaridad con otros, lo que resulta fundamental para su bienestar emocional.

Participación: Se promueve la participación de los estudiantes en la construcción de una sociedad en la que se sientan valorados y donde sus emociones y expe-

riencias sean reconocidas. Esto incluye aprender a vivir en compañía y a fortalecer su salud mental a través de relaciones interpersonales positivas.

Aprendizaje Integral: El aprendizaje no debe limitarse a la adquisición de conocimientos académicos, sino que debe incluir el desarrollo de competencias emocionales y sociales que les permitan a los estudiantes tomar decisiones informadas y críticas sobre su vida y su entorno.

Estos aspectos reflejan un enfoque integral que busca no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad.

La educación socioemocional se refiere a un enfoque educativo que busca desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales y sociales que les permitan comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar desafíos de manera efectiva. Este tipo de educación se centra en varios conceptos:

Autoconocimiento: Ayuda a los estudiantes a reconocer y entender sus propias emociones, fortalezas y debilidades.

Autorregulación: Fomenta la capacidad de manejar las emociones y comportamientos de manera adecuada, especialmente en situaciones de estrés o conflicto.

Empatía: Promueve la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo que es fundamental para construir relaciones interpersonales positivas.

Habilidades Sociales: Incluye el desarrollo de competencias para comunicarse efectivamente, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera constructiva.

Toma de Decisiones: Enseña a los estudiantes a tomar decisiones responsables y éticas, considerando las consecuencias de sus acciones.

Conciencia Social: Fomenta la comprensión de las dinámicas sociales y culturales, así como el respeto por la diversidad.

La educación socioemocional es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo contribuye a su bienestar emocional, sino que también mejora su rendimiento académico y su capacidad para interactuar de manera positiva en la sociedad.

Autoconocimiento.

“El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con los otros”. (Bisquerra, Rafael y Nuria Pérez Escoda 2007.)

La relación con los otros en el entorno escolar del niño de primaria en esta etapa de desarrollo (preoperacional) donde los alumnos se encuentran descifrando sus propios simbolismos, trasladando su experiencia familiar a un entorno escolar en donde existen situaciones que requieren del alumno una respuesta a los retos del entorno escolar, el autoconocimiento es una capacidad fundamental que algunos de los niños no han adquirido e interiorizado. El concepto de autoconocimiento es inhibido y lo que dificulta al alumno reconocer y admitir sus limitaciones y descifrar sus emociones convirtiéndolas en bloqueos socioemocionales.

Interrupción mental

Un bloqueo se puede definir como una interrupción en el proceso cerebral que no permite iniciar o terminar alguna actividad o situación. El bloqueo se puede considerar como la imposibilidad de seguir una línea de pensamiento que afecta a la conducta, disminuye la eficacia y limita el potencial para conseguir el objetivo final.

Tipos de bloqueo:

Bloqueo de tipo cognoscitivo, las características de éstos son las siguientes:

Bloqueo de tipo cognoscitivo. Este tipo de bloqueo disminuye la confianza para hallar soluciones a los obstáculos en el ámbito escolar, puede generar desinterés por los estudios.

Bloqueo de tipo afectivo. Es la incapacidad de expresar emociones o sentir las. Pueden venir ocasionadas por diversas causas como conflictos familiares o sociales, estos bloqueos pueden generar culpa miedo estrés y merman la autoestima (Escudero 2019).

Las situaciones que los alumnos enfrentan y que producen estos conflictos, están muy relacionadas con las emociones. Lo poco que sabe de estas habilidades es con relación a lo que se pide en el contexto escolar, causando que muchas veces las emociones se convierten en barreras socioemocionales que dificultan el aprendizaje del alumno.

Barreras socioemocionales

De acuerdo con el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Las barreras socioemocionales son obstáculos que afectan el bienestar emocional y social de las personas, impidiendo su desarrollo integral y su capacidad para interactuar de manera efectiva con los demás. Estas barreras pueden surgir de diversas fuentes y manifestarse de diferentes maneras, incluyendo:

Estrés y Ansiedad: Situaciones de estrés, como las derivadas de la pandemia de COVID-19, han llevado a un aumento en los niveles de ansiedad entre los estudiantes. Esto puede manifestarse en desequilibrios emocionales, tristeza y depresión, lo que impacta negativamente su capacidad de aprendizaje.

Falta de Apoyo Familiar: La ausencia de redes de apoyo, como la familia, puede ser una barrera significativa. Durante la pandemia, muchos estudiantes dependieron de sus padres o tutores para continuar con sus estudios, y la falta de este apoyo puede haber contribuido a la deserción escolar.

Violencia y Discriminación: La violencia de género, el acoso, el racismo y otras formas de discriminación en el entorno escolar y comunitario pueden crear un ambiente hostil que afecta la salud emocional de los estudiantes. Estas experiencias pueden llevar a sentimientos de exclusión y baja autoestima.

Falta de Espacios para la Expresión Emocional: La falta de oportunidades para que los estudiantes expresen sus emociones y afectos puede limitar su desarrollo socioemocional. Es fundamental que las escuelas ofrezcan espacios donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y sentimientos.

Desconexión con la Realidad: Si el aprendizaje se percibe como desconectado de la vida cotidiana de los estudiantes, puede generar desinterés y frustración. Es importante que los contenidos educativos se relacionen con sus experiencias y contextos, para que puedan encontrar significado en lo que aprenden.

Estigmas Asociados a la Salud Mental: La falta de comprensión y el estigma en torno a la salud mental pueden impedir que los estudiantes busquen ayuda o hablen sobre sus problemas emocionales, lo que puede agravar su situación.

Superar estas barreras emocionales es crucial para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo en donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente tanto académica como emocionalmente.

Estas barreras pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los individuos, especialmente en los entornos educativos, donde la interacción social y el bienestar emocional son fundamentales para el éxito académico y personal.

Dentro de estas barreras podemos identificar lo siguiente:

- Problemas escolares: Alteraciones en los procesos de enseñanza aprendizaje que se manifiestan como dificultades de aprendizaje y adaptación escolar.
- Bajo rendimiento académico: relacionado con la incapacidad de los estudiantes para alcanzar los niveles esperados en el aprendizaje y adaptación escolar.
- Dificultades en lectoescritura, estas dificultades pueden variar en su presentación y puede incluir problemas como el reconocimiento de letras y la dificultad para la comprensión de frases.

Warnock define el problema de aprendizaje como equivalente a las necesidades educativas especiales, buscando unificar todas las categorías relacionadas con estas necesidades. Esto sugiere que los problemas de aprendizaje abarcan una amplia gama de dificultades que requieren atención especial en el ámbito educativo

Alfabetización emocional

Durante mucho tiempo, los educadores han estado preocupados por las deficientes calificaciones de los escolares en matemáticas y lenguaje, pero ahora están comenzando a darse cuenta de que existe una carencia mucho más apremiante; el analfabetismo emocional. No obstante, aunque siguen haciéndose notables esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, no parece hacerse gran cosa para solventar esta nueva y alarmante deficiencia. En palabras de un profesor de Brooklyn: Parece como si nos interesara mucho más su rendimiento escolar en lectura y escritura que si seguirán con vida la próxima semana (Goleman, 1995).

Y es en la actualidad, en el que el ambiente cultural, social y político ya no demanda una evaluación tradicional sustentada en calificaciones que apunten a las matemáticas y lenguaje como indicadores de progreso académico; la educación emocional debe de tener un papel que sobresalga incluso más allá de la evaluación tradicional.

Educación socioemocional

LA UNESCO en su artículo aprendizaje académico y socioemocional refiere que el aprendizaje académico y socioemocional efectivo y duradero se construye con base en relaciones cuidadosas y comprensivas en un ambiente escolar y de salón de clase cálido pero exigente.

Un aprendizaje socioemocional duradero, un carácter sólido y el logro académico se encuentran en salones de clase y en escuelas que no sean amenazantes para los estudiantes y que les planteen el reto de aprender más, pero con métodos que no los desalienten. Escuelas de esta índole son lugares donde los estudiantes se sienten protegidos, bien recibidos, valorados y considerados no sólo como estudiantes sino también como personas.

Maurice (2008) refiere que la creación de ambientes positivos de aprendizaje significa un reto para la educación moderna, ya que nos invitan a romper paradigmas que han encuadrado a los sistemas educativos de nuestro país por más de 100 años.

La educación socioemocional es también un proceso de aprendizaje continuo cuyo objetivo es la adquisición de habilidades personales relacionadas con el desarrollo emocional y social. Este tipo de educación busca fomentar la autoconciencia emocional, la auto regulación, la empatía y la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas.

La educación socioemocional actúa como mecanismo de prevención contra conductas de riesgo y problemas emocionales como el estrés, la ansiedad y la violencia (Bisquerra, 2013).

Por lo tanto, la escuela debe de ser un lugar seguro para el alumno, un lugar donde se sienta protegido y valorado tanto por su hacer como por su ser; es preciso no ceder ante las imposiciones por parte de nuestras autoridades dentro del salón de clases, con prácticas que suelen ser estresantes y de carácter penalizador como lo es la evaluación de la adquisición de la lectoescritura por medio de un dictado sin tomar en cuenta que para el alumnado en la etapa de desarrollo en la que se encuentra (pre silábicos) en ese momento, carece de experiencia previa en la lectura y por lo tanto no cuenta con un amplio repertorio de palabras guardadas en su memoria, a la par de que el alumno aún no reconoce la oralidad entre dos entidades sonoras.

LA SEP en el plan y programas Aprendizajes Clave para la vida menciona que “La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida. Habilidades que les permiten construir una identidad personal, mostrar atención, cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética” (SEP, 2017 p.328).

En el contexto del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, varios ejes articuladores están relacionados con la regulación de emociones. Estos ejes buscan integrar el desarrollo emocional y social en el proceso educativo. Algunos de ellos son:

1. **Inclusión:** Este eje promueve la creación de un ambiente educativo que respete y valore la diversidad, lo que incluye la atención a las emociones de todos los estudiantes. Fomenta la empatía y la comprensión entre los compañeros, lo que es fundamental para la regulación emocional en un contexto social.
2. **Interculturalidad:** Este eje busca desarrollar una sensibilidad hacia las diferentes culturas y contextos de los estudiantes, lo que puede ayudar a los alumnos a comprender y regular sus propias emociones en relación con las experiencias de otros. La interacción con diversas culturas puede enriquecer la comprensión emocional y social.
3. **Educación para la Paz:** Aunque no se menciona explícitamente como un eje en el documento, la promoción de un ambiente de paz y respeto en la escuela está implícita en la necesidad de abordar la violencia y la discriminación. Esto contribuye a la regulación emocional al crear un entorno seguro donde los estudiantes pueden expresar y gestionar sus emociones sin temor.
4. **Desarrollo Integral:** Este eje se centra en el bienestar general de los estudiantes, incluyendo su salud emocional. La educación que promueve el desarrollo integral considera la regulación emocional como un componente clave para el aprendizaje y el crecimiento personal.
5. **Formación en Valores:** La educación en valores, que incluye el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, está relacionada con la regulación emocional, ya que fomenta la autorreflexión y la gestión de las emociones en contextos sociales.

Estos ejes articuladores trabajan para crear un ambiente educativo que se enfoca en el aprendizaje académico y en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, facilitando así la regulación de sus emociones.

Las relaciones positivas deben ser incondicionales y abarcar dos frentes; el contingente y el no contingente para fortalecer la autoestima en los alumnos y generar un sentido de pertenencia estable y con proyección cultural que conduzca hacia un futuro educativo mucho más prometedor.

Ahora bien, es importante mencionar que el proceso cognitivo que lleva a los niños a entender las grafías o letras, no es exclusivo en un contexto únicamente escolar, los alumnos en etapa pre silábica, simulan la lectura por las experiencias que provienen de su entorno y es aquí donde el pensamiento mágico se hace presente y que los va a ir encaminando hacia la integración paulatina de los procesos de lectoescritura y que es lo que se pretende para hacer que la lectura represente un logro que apunte a motivar el autoconocimiento.

Lectoescritura y sus problemas en el aula

Ferreiro (1983) reconoce la importancia y toma en cuenta las ideas propias de los niños, ya que intentan encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos para comprender el mundo que los rodea, por lo que están construyendo objetos complejos de conocimiento y el sistema de escritura es uno de ellos. Los esquemas mentales que construyen los niños sobre la escritura implican no sólo tomar en cuenta la información dada, sino que ellos mismos introducen sus creencias y sus hipótesis respecto al objeto de conocimiento.

Díaz y Price (2012) sugieren que las creencias de los niños respecto a la escritura se refieren a lo que ellos declaran saber acerca de ésta, lo que conlleva indagar no sólo en sus conocimientos previos, sino también las hipótesis infantiles que elaboran al enfrentarse a la enseñanza formal del proceso de la escritura. Los niños expresan sus propias creencias acerca de la lectura y escritura, permiten que el ensayo error refleje sus experiencias y no solo sea un trabajo mecánico como el de transcribir, aunque esto se confronte con la enseñanza formal, que por definición dice que es la lectura. “La Real Academia de la Lengua Española define la lectura como la acción de leer, la cual consiste en pasar la vista por un escrito o Impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (RAE, 2023).

Entre otras definiciones se encuentra a la pedagoga M.^a Eugenia Dubois (2000) la cual define: “La lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje”. Dubois distingue varios niveles en la comprensión lectora:

- Nivel 1: comprender lo que está escrito en el texto de forma explícita.
- Nivel 2: comprender lo que está escrito en el texto de forma implícita.
- Nivel 3: hacer una lectura crítica y o tener la capacidad para evaluar la calidad del texto, ideas y propósito del autor.

Así pues, si el lector extrae el significado del texto y el propósito del autor, entonces comprenderá dicho texto (Dubois, 2000 p.11).

Se define como un proceso sencillo que podría realizarse en un abrir y cerrar de ojos, pero el que los alumnos logren descifrar los símbolos no los acerca al nivel de lectura esperada y mucho menos a un nivel de comprensión como la descrita.; más bien, es en una lectura guiada que puede expresar lo comprendido en el texto, permite observar cómo los niños interpretan los signos y las grafías, como es que conceptualizan las ideas y como las contrastan con sus pensamientos y sus ideas y esto nos permite identificar como el medio ambiente es que influye en ellos de diferentes formas y maneras.

El proceso de la lectoescritura como una actividad compleja que involucra la interacción entre la lengua oral y la lengua escrita no es simplemente un calco

de la oralidad, sino que requiere de una comprensión profunda de las relaciones entre los fonemas y grafemas, así como de la experiencia previa del alumno con la lectura y la escritura (Fracca de Barrera, 2007 p.100).

Las particularidades de la lectoescritura, según Fracca de Barrera (2007) incluyen varios aspectos clave que reflejan la complejidad del proceso de aprendizaje y la relación entre la lengua oral y la lengua escrita:

1. *Interacción entre Oralidad y Escritura:* La lectoescritura implica una relación dinámica entre la lengua oral y la lengua escrita. Aunque ambas son manifestaciones del lenguaje, no hay una correspondencia biunívoca entre los fonemas (sonidos) y los grafemas (letras). Esto significa que los estudiantes deben aprender a navegar entre estas dos formas de comunicación.
2. *Proceso Psicolingüístico Complejo:* La lectoescritura se concibe como un proceso intelectual que requiere la transformación de la lengua oral en lengua escrita. Este proceso es complicado y requiere habilidades cognitivas que van más allá de la simple transcripción de sonidos a letras.
3. *Conocimiento Previo y Experiencia:* El éxito en la lectoescritura depende del conocimiento previo que el estudiante tiene sobre ambas modalidades lingüísticas. La experiencia de interacción entre la oralidad y la escritura es fundamental para desarrollar habilidades de lectoescritura efectivas.
4. *Dimensiones Cognitivas y Lingüísticas:* La enseñanza de la lectoescritura debe considerar no solo los aspectos formales (como la ortografía y la gramática), sino también las dimensiones pragmáticas y cognitivas que influyen en cómo los estudiantes aprenden a leer y escribir.
5. *Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje:* La lectoescritura implica que los estudiantes se conviertan en aprendices estratégicos, capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades de autocontrol y autonomía en su educación.

Estas particularidades resaltan la necesidad de un enfoque didáctico que reconozca la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura y fomente una comprensión profunda de las relaciones entre la oralidad y la escritura.

El campo formativo que se relaciona con el proceso de lectoescritura en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 es el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación. Este campo se centra en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, que son fundamentales para la lectoescritura.

Dentro de este campo formativo, se abordan aspectos como:

- **Desarrollo de la comprensión lectora:** Fomentar la capacidad de los estudiantes para entender y analizar textos, lo que es esencial para la lectura efectiva.
- **Producción de textos:** Incluir la escritura de diferentes tipos de textos, promoviendo la expresión escrita y la organización de ideas.
- **Uso de la lengua:** Desarrollar habilidades para comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, lo que incluye la gramática, el vocabulario y la ortografía.
- **Fomento de la creatividad:** Estimular la imaginación y la creatividad a través de la escritura y la narración de historias.
- **Interacción social:** Promover el uso del lenguaje en contextos sociales, lo que ayuda a los estudiantes a comunicarse y relacionarse con los demás.

Este campo formativo es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que la lectoescritura es una habilidad fundamental que impacta en todas las áreas del aprendizaje y en la vida cotidiana. A continuación, se presentan algunos aspectos clave sobre el proceso de escritura que se mencionan en el Plan de Estudio:

1. **Desarrollo de Habilidades de Escritura:** La escritura es presentada como un proceso que implica la selección y generación de ideas, así como la organización de estas en un formato coherente y estructurado. Se enfatiza la importancia de considerar las características del público destinatario al escribir.
2. **Redacción y Revisión:** Se menciona que la escritura debe incluir un enfoque en la redacción organizada, lo que implica prestar atención a aspectos sintácticos, ortográficos y a la estructura del texto. Además, se fomenta la revisión de los escritos para identificar y corregir errores, lo que es fundamental para mejorar la calidad del texto.
3. **Expresión de Experiencias:** La escritura también se considera un medio para que los estudiantes expresen sus experiencias existenciales y reflexiones personales. Esto ayuda a los estudiantes a conectar su aprendizaje con su vida cotidiana y a desarrollar una voz propia en su escritura.
4. **Construcción de Identidad:** A través de la escritura, los estudiantes pueden explorar y manifestar su identidad personal y colectiva, lo que es esencial para su desarrollo emocional y social. La escritura se convierte en una herramienta para la autoexpresión y la comunicación de sus pensamientos y sentimientos.

5. **Interacción con la Cultura:** El proceso de escritura también se relaciona con la apropiación de las culturas a través de la lengua escrita, permitiendo a los estudiantes interactuar con diversas tradiciones y contextos culturales, lo que enriquece su aprendizaje y comprensión del mundo.

La escritura es un proceso complejo que no solo implica la técnica de escribir, sino también la reflexión, la creatividad y la conexión con la identidad y la cultura de los estudiantes.

Argumentación teórica

Los estudios que dan respaldo teórico al proyecto de intervención nos hablan sobre el impacto de las emociones y como estas influyen en el aprendizaje de la lecto escritura y que hoy continúan vigentes ya que en ellas se encuentran los antecedentes históricos que dan apertura a nuevos paradigmas.

Teorías de la enseñanza de la lectoescritura

Diversas compilaciones de teorías buscan dar soporte teórico a este proyecto de investigación Este enfoque busca no solo identificar las teorías existentes, sino también comprender cómo estas se han desarrollado a lo largo del tiempo y su impacto en la enseñanza de la lectura

Además, se menciona que el conocimiento previo de los niños sobre el lenguaje escrito influye en su rendimiento en tareas de lectura y escritura, como se evidenció en el análisis de Ortiz y Jiménez (2001).

Teoría psicolingüística

El niño tiene una percepción del mundo, lo cual se refleja en su motricidad y en su expresión oral, esto debe de ser considerado para implementar un sistema de enseñanza que sea optimo y que también logre interiorizar de manera consciente el aprendizaje adquirido.

Oñativia, Citado por Molina (1981) Menciona que un buen método para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita no solo debe tener en cuenta el nivel de madurez del niño desde los puntos de vista de la motricidad, de la organización perceptual del mundo(de alguna manera, implica una organización lingüística) y del desarrollo del lenguaje oral sino también y fundamentalmente de las características estructurales del sistema lingüístico que debíimplementar, si se quiere que los efectos de los resultados a largo plazo sean óptimos y que el proceso de internalización de los modelos lingüísticos, a nivel consciente, sean efectivos.

La teoría Psicolingüística centra su atención en la capacidad que tiene el niño para comprender lo que lee, es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto.

Teoría conductista

Autores como Pávlov, Thorndike, Watson y Skinner, son los pilares que sustentan esta teoría, en la que se proponen, entré otros, dos modelos explicativos. Uno de ellos se adopta a principios de siglo, es el condicionamiento clásico o Pavloviano. Según este modelo, el aprendizaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta, es decir, una respuesta a un estímulo puede ser provocada por otro que en principio es neutro (Sampascual, 1985).

La teoría conductista defiende que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, en este caso de la lectura, se encuentra influida por las características del medioambiente.

Interaccionismo simbólico

Desde la psicología social, Mead (1990) también identificó la interacción social como fuente de dialogo interno entre el “yo” y el “mi” que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones la teoría del interaccionismo simbólico se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicología de aprendizaje.

En esta teoría es importante destacar tres aspectos centrales:

- El análisis de la interacción entre el actor y el mundo.
- Una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas.
- La capacidad del actor para interpretar el mundo.

Es en este sentido, que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas. Por tanto, el apoyo social en la enseñanza de la lectura juega un papel relevante desde el punto de vista de esta teoría

Teoría innatista

Propone que el ser humano nace aprendido, y en este caso, siguiendo tales premisas, Doman (1970) publicó en su libro “Cómo enseñar a leer a los bebés”, en donde intenta reflejar la existencia de aprendizajes precoces en la lectura. Otros autores, como Cohen (1983) explica que el niño posee la suficiente madurez para comprender el lenguaje escrito a edades tempranas, necesitando para ello que surjan algunas condiciones como: el tamaño de la letra, la distancia, la formación del profesorado, el juego y los deseos de aprender.

Teoría Maduracionista

Proponen que el aprendizaje depende del ritmo biológico del individuo. Piaget (1952) describe cuatro estadios de desarrollo cognitivo, en el que los niños van desarrollando habilidades según en la etapa en la que se encuentren, ya sea sensorio motora, preoperacional, concreta o formal. Esto nos conduce a asimilar si los niños necesitan únicamente dicho periodo maduracional o necesitan incluso de elementos del entorno que faciliten su aprendizaje.

Teoría sociocultural

Afirma que la participación proactiva de los menores con el ambiente que los rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto del proceso colaborativo, sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, es donde van adquiriendo habilidades de orden superior, como un proceso lógico de su modo de vida.

Para Vygotsky (1979) las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales del mismo. Vygotsky explicaba en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en la lectura partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas.

Teniendo en cuenta la participación de los otros en el proceso de aprendizaje, Flórez Ochoa (1994) define las características de la enseñanza del profesorado en cuatro acciones fundamentales: Parte de las ideas y esquemas previos del alumno, prevé el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental, a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos, confronta las ideas y preconceptos afines al concepto que se enseña, aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia. Cada uno de estos elementos toma relevancia en nuestro

objeto de estudio, y podemos partir de estas cuatro premisas en relación con la enseñanza de la lectura, en donde el niño construye su propio aprendizaje, y el profesor, como mediador, ofrece recursos que facilitan el aprendizaje de la lectura (Batista et al., 2001).

Cada teoría es relevante en la enseñanza de la lectoescritura, donde el alumno construye su propio aprendizaje y se forman barreras educativas formadas por lo que el contexto educativo requiere del niño.

Teoría socioemocional

El psicólogo Dr. Ross Greene desarrolló la Teoría del Aprendizaje Socioemocional (TASE) en 1998, esta teoría aborda la necesidad de entender los comportamientos problemáticos en el contexto de los límites, la comunicación y la colaboración. Asimismo, se basa en la premisa de que el comportamiento problemático es el resultado de una incapacidad para resolver problemas. La TASE se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la inteligencia emocional, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

- Inteligencia emocional: Comprender cómo funcionan las emociones y cómo influyen en el comportamiento.
- Toma de decisiones: Aprender a tomar decisiones con base en la información disponible.
- Resolución de problemas: Aprender a identificar y resolver problemas de manera efectiva.
- Comunicación efectiva: Desarrollar habilidades para expresar ideas y necesidades de manera clara y respetuosa.

La TASE es un enfoque de comportamiento que aborda los problemas de comportamiento en el contexto de la colaboración, la comunicación y los límites. El objetivo de la teoría es ayudar a las personas a desarrollar habilidades socioemocionales para abordar los problemas de comportamiento y desarrollar habilidades para la vida. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico, profesional y social. La TASE es una forma de abordar los problemas de comportamiento que se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la vida y la solución de problemas.

Marco legal

El marco legal se sustenta en La constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el Artículo 3° los cual expresa los lineamientos en materia de educación, que deben regir el hacer educativo de nuestro país.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La constitución establece el derecho a la educación como un derecho humano fundamental garantizando que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación de calidad. Reconoce la importancia de la educación en la formación de ciudadanos y en la transformación social.

Art. 3°

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado- Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Ley general de educación.

Esta ley regula el Sistema Educativo Nacional y establece los principios, fines y normas que deben seguir las instituciones educativas en México. Promueve la inclusión, la equidad y la calidad en la educación.

La ley presta especial atención a la educación inclusiva y especial. La primera consiste en criterios que todos los centros escolares deben observar para evitar discriminar por razones de discapacidad, y para apoyar a estudiantes con necesidades específicas.

Es considerable señalar que la educación debe brindarse a todos, enfocada en un modelo de inclusión, que brinde los mismos beneficios de acceso, permanencia, participación y enseñanza a todos por igual, eliminando las barreras que impidan el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Título segundo del Sistema Educativo Nacional.

Considera el pensamiento matemático, crítico, filosófico e histórico, expresión oral y escrita, conocimiento tecnológico y científico, habilidades socioemocionales, artísticas y físicas.

Título tercero del Sistema Educativo Nacional.

- Identificar, prevenir y reducir las barreras y eliminar prácticas de discriminación y exclusión.
- Se promoverá un enfoque humanista el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales.

Conclusiones

Se ha demostrado que trabajar con un enfoque integral donde se favorecen el desarrollo cognitivo, desarrollo psicomotor y la dimensión del desarrollo afectivo socioemocional.

A modo de cierre se desprenden las siguientes conclusiones:

La educación socioemocional. Refuerza la identificación y sentir de las distintas emociones, al reconocer y nombrar sus emociones amplían su vocabulario emocional, con ello reconocen también las causas y las consecuencias asociadas a las distintas emociones para anticipar la respuesta emocional en uno mismo y en los demás al fortalecer la autorregulación así mismo

La lectoescritura ya no debe entenderse como un proceso sencillo en descifrar símbolos para cumplir de manera práctica con los objetivos del modelo educativo, sino que debe de ir más allá y abordar la motivación, generar el interés y promover el pensamiento crítico en cada alumno considerando la temporalidad cultural y el entorno social en el que se desenvuelven a diario.

La lectoescritura tiene que tomar un rol preponderante en la educación aún por encima de las matemáticas y el lenguaje, ya que sin la correcta comprensión de conceptos que podamos considerar básicos o elementales, nos enfrentamos ante la imposibilidad de superar retos que en teoría y por creencias modulares se consideren complejos o más avanzados.

Es importante que en la actualidad se tomen en cuenta las emociones de los niños, ya que intentan encontrar respuestas a los problemas que se van enfrentando y así comprender el mundo que los rodea, por lo que están construyendo sus conocimientos y el sistema de lectura y escritura son parte de ellos.

La educación socioemocional fortalecerá a la lectoescritura y elevará la comprensión de lo que se ve, se lee, se siente y se vive constante y diariamente; permitiendo así, un entendimiento más elevado que reducirá la brecha académica que se genera por no cumplir con las expectativas que suponen materias y temas más complejos y avanzados.

Hay que reconocer que las Barreras de aprendizaje Emocionales, son un pilar de la educación socioemocional y un punto de partida para los docentes que siguen rompiendo paradigmas y creando nuevas formas de construir el conocimiento a través de las emociones.

La integración de estas estrategias pedagógicas en el currículo escolar no solo beneficiaría a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje Emocional, sino que también contribuiría al bienestar emocional general de todos los alumnos.

La participación del docente en la detección de las BAP es determinante, ya que el docente quien realiza una lectura del contexto de su grupo es quien conecta y reconoce las fortalezas y habilidades de su grupo, así como detecta sus áreas de oportunidad, el actuar oportuno permitió al docente la selección de estrategias metodologías, su implementación y la utilización de estrategias de evaluación diversificadas, flexibles y coherentes con las actividades propuestas en este proyecto.

La familia es importante en este proceso de aprendizaje y desarrollo físico, social y emocional, siendo corresponsables en la tarea educativa de la escuela, basada en el respeto, la confianza, la equidad, inclusión y convicción de que las familias aportan a la educación de sus hijos.

El generar ambientes propicios de aprendizaje, realizar actividades que fortalezcan el autocontrol, como la meditación guiada, permitió a los alumnos aprender un método que les permita establecer un tiempo para ellos mismos y de respeto hacia sus compañeros.

Ejercicios como el reconocimiento positivo incondicional e incondicional permite a los alumnos escuchar sus logros, no solo como estudiantes, sino también su ser como seres humanos, aprendieron nuevo vocabulario emocional y fue parte de fortalecer su confianza.

No hay respuestas correctas o incorrectas todo forma parte del aprendizaje, esta afirmación permitió a los alumnos aprender a equivocarse y aceptar que las correcciones son parte de mejorar sus habilidades con este ejercicio bajo notablemente su nivel de estrés.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata. (Trabajo original publicado en 1920).
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Arjona Gordillo, M. E., Carreto Arellano, C., & Blando Chávez, M. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de recursos didácticos digitales en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(26). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.26.80455>
- Arzate Salgado, J. (2018). *Educación de adultos y teorías de enseñanza aprendizaje: Un acercamiento desde la sociología del conocimiento*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM.
- Ávila, A., Hernández, M., & García, L. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa*, 16(71), 111-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200111
- Bajtín, M. (2015). *Yo también existo/ yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Egodot.
- Bertalanffy, L. von. (2010). *Teoría general de sistemas*. Trotta.
- Betancourt, L. M., & Franco, N. Y. (2017). *Estado emocional... ¿Una barrera para el aprendizaje?* (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Binimelis, E. H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: Una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, 23(62), 203-224.
- Bruner, J. J. (2010). Globalización de la educación superior: Crítica de su figura ideológica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(2), 75-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.20>
- Calderón, J. (2009). ¿Quién forma al educador? María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales. Aprendices de maestros. La Construcción de sí. México, ediciones Pomares, 2006. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 187-191.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

- Castrejón, J. (1990). *El concepto de universidad*. Editorial Trillas.
- Cedeño, C. (2020). *Plan de Acompañamiento para Fortalecer el Desempeño Docente en el Aula: Una experiencia significativa de la Universidad Santo Tomás*. Universidad Santo Tomás.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2024). <https://deliarodriguezinvestigacion.wordpress.com/category/marco-legal-educativo-de-los-estados-unidos-mexicanos/>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2012). *Sigo tu crecimiento: Instrumento de Evaluación de niños y adultos*. <https://www.conafe.gob.mx>
- Días, M.A. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y Globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(2), 3–19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.19>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje*. McGraw Hill.
- Elías, M. J. (2008). *Aprendizaje académico y socioemocional*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa
- Escudero, M. (1955, febrero 18). ¿Por qué es importante educar en la inteligencia emocional? <https://www.manuelescudero.com/psicologos-bloqueo-mental-madrid/>
- Farnsworth, B. (s.f.). Emotional blocks to learning. *Pedagogía*, 3(2), 119–135. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/17249>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22(1), 98-107.
- Gadamer, H. G. (1980). *El problema de la conciencia histórica*. Gredos.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Giroux, H. A. (1998). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1992).

- González, A. (2021). *Observación de aula y formación docente*. IESPE. <https://www.iespe.mx/post/observacion-de-aula-y-formacion-docente>
- González Lara, M. (2019). *Caminando juntos: Una guía para el acompañamiento pedagógico de técnicos*. OEI.
- Gramsci, A. (1978). *Antología* (M. Sacristán, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1913?).
- Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 17(78), 214-222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214
- Herrera-Fuentes, J. L. (2004). La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740210.pdf>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Trayectorias*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/8.-Trayectoria-de-la-evaluacion-en-Mexico_camino-hacia-el-SNEE.pdf
- Jaeger, W. (1963). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Juárez-Lucas, P. (2023). El diagnóstico como base de la intervención educativa. *Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, 6(13), 93-119. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/RI/article/view/492>
- Kant, I. (2008). *Crítica de la razón pura*. Porrúa. (Trabajo original publicado en 1781).
- Kemmis, S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

- Ley General de Educación. (2014, 19 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- López Mallorquín, M. (2020). *Visitas técnicas guiadas como recurso didáctico: Diseño de una visita al Centro I+D+i de Renault* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43215/TFM-G1142.pdf>
- López Piza, F. (2021). La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(4), 149-161. <https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.04.03.12>
- Mendoza, C. (2012). *Intervención psicopedagógica en la lectoescritura dirigida a una alumna de primaria* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza Juárez, Y. L., & Mamani Gamarra, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano – puno 2012. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Molina Iturrondo, Á. (1999). Precursores tempranos de la lectoescritura convencional: estudio de caso en la infancia y en los años preescolares. *Revista de Ciencias Sociales*, 7, 195-220. <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/6138>
- Montesquieu, C. de. (1770). *El espíritu de las leyes*. Kairós.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Ochoa-Villanueva, E. M., & Rengifo-Mattos, K. D. (2021). Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos de contenido disciplinar con lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. *Education Siglo XXI*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/educatio.452021>

- Pedroza Zúñiga, L. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. INEE.
- Pérez, E. (2010). ¿Estudiar para migrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos*, 23(62), 87–104.
- Platón. (1990). *Diálogos* (F. Larroyo, Pról.). Porrúa.
- Presa Rodríguez, T. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos del CLAEH*, 39(111), 117-134. <https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (2013). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Rebollo Catalán, M.Á., Hornillo Gómez, I., & García Pérez, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296002>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Lorbada, G. (2017, abril 22). *Teorías de aprendizaje para adultos para diseñar con eficacia*. <https://lorbada.com/blog/2017/04/22/teorias-de-aprendizaje-para-adultos-para-disenar-con-eficacia/>
- Romero Agudelo, L. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey].
- Rousseau, J. J. (1760). *El contrato social*. Gredos.
- Rubio-Moreno, M., Castro-López, G., & Félix-Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai*, 11(4), 381-402. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596028.pdf>
- Ruiz, J. M. (1996). Hacia una construcción teórica del currículum. En J. M. Ruiz, *Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular*. Universitat.

- Saldaña, C., & Mata, A. (2018). Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar. *Educando para Educar*, 19(35), 45-62.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, 13(26), 43-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34321462002>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación inicial: Plan y programas de estudio*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Tutoría para zonas rurales a maestras y maestros de nuevo ingreso Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). El diseño creativo. En *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado* [Material en construcción] (pp. 25-32).
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I., & Guzmán, M. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva sociohistórica. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 171-186.
- Touraine, A. (2010). *Crítica de la modernidad*. Gedisa.
- Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán López, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
- UNESCO. (2016). *Aprendizaje y docencia en la agenda de educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245231>
- UNESCO. (2021). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Villalpando, J. M. (1968). *Filosofía de la educación*. Porrúa.
- Villantoy Warthon, A. (2016). *La autoestima en los niños del nivel de inicial de la institución educativa particular Mis años inolvidables, Breña, 2016* [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Zanata, E., Yurén, T., & Faz, G. J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos*, 23(62), 87-104.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-561-66-4



9 789942 561664