

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**  
**Especialidad de Habilidades de Pensamiento**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

*“La habilidad del pensamiento de «invención» en estudiantes de nivel secundaria del  
Instituto Juventud Estado de México”*

**PRESENTA:**

**FRANCISCO LEONEL MORA HERNÁNDEZ**

**ASESOR:**

**Dr. Enrique Farfán Mejía**

*CIUDAD DE MÉXICO, 2022*

## Índice

Introducción .....	4
Capítulo 1 Marco Contextual .....	8
1 Contexto Político .....	8
1.1 Contexto Internacional.....	8
1.2 Contexto Nacional .....	11
1.2.1 Los resultados de PISA.....	16
1.2.2 Resultados de PLANEA .....	20
1.3 Reformas educativas .....	25
1.4 Contexto Estatal .....	31
1.5 Contexto Municipal .....	33
1.6 Comunidad .....	35
1.7 Escuela de intervención .....	45
1.7.1 Infraestructura .....	46
1.7.2 Modelo educativo institucional.....	47
1.7.3 Factor humano .....	51
1.8 Contexto áulico .....	53
1.8.1 Evaluación externa .....	53
1.8.2 Perfil grupal .....	58
Capítulo 2 Marco Teórico.....	61
Hacia un enfoque de habilidades del pensamiento.....	61
2.1 El estado del Arte .....	61
2.2 Marco Teórico. El Paradigma de aprendizaje interconductual.....	74
2.2.1 Paradigmas de aprendizaje .....	74
2.2.2 Paradigma interconductual.....	81
2.2.3 El análisis contingencial.....	84
2.2.4 Dinámica grupal.....	90
2.3 Las habilidades del pensamiento .....	93
2.4 Propuesta de Intervención Pedagógica.....	98
2.4.1 El discurso académico .....	99
Capítulo 3 .....	104

Marco Metodológico.....	104
3.1 Paradigma de investigación .....	104
3.1.1 El Paradigma.....	107
3.1.2 Paradigma del análisis funcional .....	108
3.2 Enfoque .....	109
3.2.1 Enfoque cuantitativo.....	110
3.2.2 Enfoque cualitativo .....	111
3.3 Método.....	111
3.4 Población.....	115
3.5 Estrategia.....	116
3.5.1 Cronograma de actividades.....	116
3.5.2 El taller del discurso académico .....	119
3.6 Instrumentos .....	120
3.6.1 Reporte de diagnóstico institucional (Instituto Juventud del Estado de México) .....	121
3.6.2 Encuesta .....	121
3.6.3 La entrevista semiestructurada.....	122
3.6.4 La observación directa .....	122
3.6.5 Análisis contingencial .....	123
3.6.6 Matriz de contingencia.....	126
3.6.7 Rúbrica del discurso académico .....	127
3.7 Evaluación .....	127
3.7.1 Evaluación diagnóstica .....	129
3.8 Implementación de la propuesta de intervención pedagógica .....	139
Capítulo 4 .....	149
Resultados de la intervención pedagógica.....	149
4.1 Red de Análisis Microcontingencial .....	150
4.1.1 Identificación de relaciones microcontingenciales .....	150
4.1.1.1 Identificación de la conducta problema.....	150
4.1.1.2 Situaciones .....	154
4.1.1.3 Situaciones de aprendizaje.....	155
4.1.2 Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):.....	163
4.1.3 Efectos .....	167

4.1.4 Ejercicio problemático de la conducta problema .....	174
4.2 Evaluación del marco macrocontingencial.....	175
4.3 Génesis del problema.....	176
4.3.1 Historia de la microcontingencia.....	177
4.3.2 Funcionalidad de las conductas comprendidas en otros contextos .....	178
4.3.3 Disponibilidad de otras conductas no problemáticas, potencialmente funcionales en la microcontingencia presente .....	179
4.3.4 Estrategias de interacción .....	180
4.4 Matriz contingencial.....	180
4.4.1 Análisis de soluciones.....	181
4.4.1.1 Eje macrocontingencial .....	181
4.4.1.2 Eje microcontingencial .....	182
4.5 Niveles de comprensión del discurso académico .....	183
Conclusiones .....	187
Fuentes de Consulta .....	190
Anexos .....	197

## ***Introducción***

La transformación de la práctica docente debe ser el objetivo fundamental hacia la culminación de los estudios de postgrado en la Maestría de Educación Básica, resulta indispensable que el egresado de una institución de nivel superior adquiera el conocimiento científico y lo pueda manifestar en la mejora de su desempeño profesional; es así que los referentes teóricos y metodológicos toman sentido al tener que participar en un trabajo de investigación que le permita poner en práctica sus aprendizajes y desarrollar un trabajo de Tesis.

Es en este rumbo, que se hizo necesaria la presentación de una propuesta de intervención pedagógica que diera cumplimiento al requerimiento académico hacia la obtención del grado de maestría, debiendo iniciar con el protocolo de investigación correspondiente.

La indagación del profesional docente, conllevó a la toma de decisiones hacia las modalidades de diseño, elaboración, operación e instrumentación de la propuesta de intervención pedagógica a implementar, como parte de la metodología de investigación concebida para dar respuesta a la situación afrontada por los actores educativos (Ibáñez, 2007, p. 455).

El interés hacia la elección del tema de investigación surgió durante la atención de los distintos grupos de estudiantes a mi cargo, quienes manifestaban tendencias de comportamiento disruptivo, situación vivenciada por el docente investigador durante su trayecto profesional con varios grupos de cuarto a sexto grado de nivel primaria, durante un periodo que comprendió tres ciclos escolares, a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta el 2014-2015, impartiendo la asignatura de Educación Física, en dos escuelas públicas ubicadas en la alcaldía Miguel Hidalgo de la Ciudad de México.

Esta situación problemática se repitió al laborar en el Instituto Juventud del Estado de México, con cuatro grupos del nivel secundaria durante el ciclo escolar 2018-2019; lo que se siguió manifestando, en tres de los grupos atendidos que acreditaron el grado, uno de ellos de segundo grado y dos de los grupos de tercer grado de secundaria, hecho observado al reanudar las actividades del ciclo escolar 2019-2020; tanto en los periodos lectivos de la asignatura de Educación Física, como en las sesiones de clase de la materia de Educación

Socioemocional y Tutoría; hecho que condujo a la correspondiente elección del objeto de estudio, el cual quedó definido de la siguiente manera:

*“La habilidad del pensamiento de «invención» en estudiantes de nivel secundaria en el Instituto Juventud Estado de México”.*

De acuerdo con Ribes (1980, p. 28), en su propuesta de análisis contingencial, esta demarcación estableció las fases del proceso de estudio; la primera (elección del tema) y la segunda (delimitación del objeto de estudio), condicionantes que guiarían la investigación de acuerdo con “la tradición científica”; dos momentos fundamentales hacia la validación de la investigación, conforme a los principios basados en el método científico.

De igual modo, señaló el siguiente momento de la indagación, correspondiente al *planteamiento del problema*, a partir de la transformación del objeto de estudio en un cuestionamiento, mismo que conducirá a la identificación de *lo que no se sabe y es necesario resolver*, para orientar de esta forma el plan de actuación a implementar durante el proceso indagatorio, es así, que la pregunta detonadora quedó redactada de la siguiente forma:

*¿Cómo influye el desarrollo de la habilidad del pensamiento de invención en la disminución de las conductas disruptivas en colectivos estudiantiles del nivel secundaria?*

Acto seguido, se conformó el cuarto paso del análisis contingencial, el estudio de las soluciones; para lo cual se determinó un objetivo general de investigación claro y conciso, con el propósito de situar el alcance de la presente investigación y definir la hipótesis correspondiente, quedando su redacción de la manera siguiente:

#### *Objetivo*

*Disminuir la incidente manifestación de las conductas disruptivas de los estudiantiles del nivel secundaria en el Instituto Juventud Estado de México, durante el Ciclo Escolar 2019-2020; mediante la implementación de una propuesta de intervención pedagógica promotora del desarrollo de la habilidad de invención.*

#### *Hipótesis*

*A través del desarrollo de la habilidad de “invención” será posible disminuir la incidente manifestación de conductas disruptivas durante los periodos lectivos, en los estudiantes del nivel de secundaria.*

Fue a partir de la reflexión generada durante la elaboración de este procedimiento, que se realizó el presente proyecto de Tesis; debiendo tomar en cuenta durante el transcurso de su redacción, el objetivo general que orientaría el estudio que condujo al diseño y la implementación de la propuesta de intervención pedagógica presentada como alternativa hacia el desarrollo de las denominadas *habilidades del pensamiento* y la consecuente disminución de las tendencias de conductas disruptivas.

Dentro del primer capítulo, el Marco Contextual, se procedió al análisis histórico conceptual de los referentes normativos emanados de los organismos intergubernamentales y gubernamentales, dentro de los cuales se establecieron los elementos legislativos que orientaban las políticas públicas regulatorias de la prestación del servicio educativo por las distintas instituciones formadoras que brindan la instrucción formal a las niñas, los niños y los adolescentes (NNA) mexicanos.

Las políticas públicas promovidas a través de estas instancias, permitieron conocer las condiciones óptimas que debían guardar los ambientes de aprendizaje diseñados por los docentes, para que los estudiantes recibieran una educación de calidad, destinada a la formación de la personalidad y a la ponderación del desarrollo de los aprendizajes claves, propuestos por las instituciones educativas para alcanzar el desarrollo integral y armónico del individuo.

El segundo capítulo, el Marco Teórico se estableció a partir del análisis histórico conceptual de los diversos paradigmas del conocimiento, que han permeado en las prácticas profesionales de los formadores de las NNA en el territorio nacional; la reflexión alcanzada al respecto de los preceptos ontológicos y epistemológicos de cada una de estas microteorías, orientó la toma de decisiones para elegir un Modelo del Aprendizaje, resultando el que más se apegaba a las condiciones del contexto, el denominado Interconductismo, como el Ejemplar que brindaría el marco referencial hacia la génesis de la práctica a instrumentar y la consecuente redacción del texto académico.

El tercer capítulo, el Marco Metodológico, emergido de las investigaciones realizadas por teóricos interconductistas condujo a la transformación de una propuesta de intervención pedagógica acorde a las condiciones del contexto, las características de los sujetos de estudio, las capacidades del docente investigador y los elementos del objeto de estudio; generando

una línea de actuación apegada a la recurrencia teórica y la prevalencia conceptual, propias de toda disciplina científica.

Es así, que se revisaron los preceptos del análisis contingencial (conceptual) para conducir el estudio instrumentado, hacia el reconocimiento de las tendencias de comportamiento prevalecientes, manifestadas por los sujetos de estudio, durante las recurrentes interacciones grupales; mismas que dieron origen a la revisión de los elementos que las conformaban y que constituyeron las circunstancias (contingencias) generadoras de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's) que enfrentaron los estudiantes y que determinaron las condiciones en las cuales se pretendieron promover el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, potenciar los aprendizajes clave, fortalecer la formación integral y armónica de los individuos, a la vez de facultar a los ciudadanos mundiales, responsables y *creativos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

En el Cuarto Capítulo, Resultados, a partir del seguimiento llevado durante la instrumentación de la propuesta de intervención pedagógica, se registraron los datos surgidos durante el proceso, para proseguir con la sistematización de la información obtenida, hacia la interpretación de los hallazgos obtenidos, de acuerdo con los preceptos del análisis contingencial; fase del proceso que conllevó la toma de decisiones en la búsqueda de alternativas de solución a las situaciones problema detectadas.

En esta misma línea de acción, se registraron los resultados observados durante la implementación del estudio realizado, posibilitando la identificación de los alcances logrados en el procedimiento, para la obtención de las Conclusiones derivadas del presente análisis, mismas que se presentan en la parte final de este documento.



## *Capítulo 1 Marco Contextual*

El desarrollo del presente capítulo hace referencia a uno de los factores educativos que resulta ser el mayor potenciador del aprendizaje de los estudiantes; o que por el contrario, puede convertirse en un espacio en el cual se alberguen toda clase de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP's), mismas que enfrentaron los estudiantes y el profesorado a su cargo; se trata del *contexto*, definido desde el interconductismo por Guevara y Cárdenas (2006) como “el tiempo y el espacio en el que interactúan las personas, los objetos y los eventos a lo largo de su historia personal, en la que van conformando nuevos niveles de dominio del lenguaje «pensamiento» y de desarrollo individual” ( p.113).

Es así, que durante el proceso de formación y educación del individuo, el docente como investigador, diseñador e implementador de ambientes de aprendizaje, debe lograr que este *campo* se transforme en el espacio idóneo para las interacciones entre los sujetos de estudio y los objetos del conocimiento; los cuales se mantienen en permanente contacto durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; con la intención de acercarlos al descubrimiento de la realidad y el desarrollo del conocimiento científico.

### *1 Contexto Político*

El Sistema Educativo Nacional ha orientado la impartición del servicio de formación pública y privada, a partir de directrices emanadas de las leyes y los decretos promulgados por las diferentes organizaciones internacionales, nacionales, estatales y municipales; entidades encargadas de legislar y gestionar los procesos de instrucción formal en sus distintos niveles y modalidades dentro de los ámbitos de su competencia.

#### *1.1 Contexto Internacional*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo intergubernamental rector de las políticas en materia de educación a nivel mundial, en respuesta a las demandas globalizadoras de la sociedad, convocó a los representantes de sus países miembro a la trigésimo séptima Conferencia General en París, Francia, llevada a cabo el año 2014 y en cuya confluencia se redactó el documento 37 C/4 que contiene la estrategia de la UNESCO a mediano plazo 2014 – 2021.

“La Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO para 2014- 2021 responde a un entorno internacional caracterizado por cambios rápidos, una mayor complejidad, incertidumbre y nuevas tendencias y desafíos” (UNESCO, 2014); el documento contiene la propuesta educativa de dicho organismo para solucionar la problemática de una modernidad global, en constante transformación, a consecuencia de los acelerados avances tecnológicos y científicos alcanzados por la humanidad, aunados a la constante migración a nivel mundial.

Es en este marco, que se pretendían atender los requerimientos de empleabilidad de las grandes empresas transnacionales, a partir del establecimiento de nuevas reformas educativas, centradas en la actualización de los modelos pedagógicos, la reestructuración de los currículos de estudio y la renovación de los perfiles de egreso de los estudiantes en los distintos niveles educativos a nivel internacional; prevaleciendo la propuesta del enfoque basado en competencias, adoptado por los distintos modelos educativos “a partir de la publicación en 1996 del informe Delors de la UNESCO” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 99).

El documento 37 C/4 de la UNESCO, incluyó nueve objetivos estratégicos (OE) orientados a reformar los sistemas educativos de sus países afiliados, con miras a elevar la calidad del servicio educativo en todas sus instancias y niveles de formación; entre estos objetivos, destacó el OE número dos, que a la letra determinaría la principal intención de toda institución educativa a nivel mundial, es decir, “Facultar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales *creativos* y responsables” (UNESCO, 2014).

Es decir, que los estudiantes instruidos en los diferentes planteles de educación formal, en cualquiera de las instituciones formadoras, tendrían acceso a una preparación técnica o profesional *oportuna, pertinente* y de *calidad*, situación que les proporcionaría la oportunidad de incorporarse plenamente a la sociedad, a la vez de brindarles la ocasión de desempeñarse laboralmente, de manera eficaz, en cualquier lugar del orbe.

De igual manera, el documento 37 C/4 de la UNESCO, entre sus principios rectores, tenía la encomienda de “promover una educación que enseñe a **comprender** los desafíos sociales y a elaborar **respuestas eficaces**” (UNESCO, 2014), apelando a su mandato transdisciplinario; es en este sentido, que resultó esencial atender las situaciones volátiles de una sociedad que ha evolucionado ágilmente y que exigieron la transformación acelerada de

los modelos educativos utilizados en los diferentes sistemas educativos a nivel mundial, con la finalidad de diseñar las propuestas de formación instruccional que brindara alternativas reales y contextualizadas a las demandas de su comunidad, los objetivos locales y nacionales y los propósitos internacionales, de tal manera que los conocimientos adquiridos fueran de carácter público, es decir, que ponderaran el *beneficio común* por sobre el interés individual.

Para dar continuidad a las acciones promovidas durante esta trigésimo séptima Conferencia General, la UNESCO en coordinación con otros organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM), organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheon, Corea.

Durante el Foro se puso de manifiesto la nueva visión de la educación, proyectada para los siguientes quince años; mediante la nombrada Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “promover oportunidades de aprendizaje permanente [...] que todas las personas adquieran una sólida base de conocimientos, desarrollen un *pensamiento creativo y crítico* y **habilidades** para la colaboración, y estimulen su **curiosidad**, valor y resiliencia” (UNESCO, 2014).

Es en este punto, en el cual las *habilidades del pensamiento* asumieron gran relevancia dentro del mapa curricular de los nuevos modelos educativos a nivel global; en el sentido de asumir un rol preponderante como factores determinantes para el desarrollo de los aprendizajes; al ser consideradas por la autoridad educativa, como el medio idóneo para alcanzar los **Perfiles de Egreso** propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de cada nivel educativo en los Planes y Programas de Estudio.

Es en este sentido, que se asumió el reto de promover una formación eficaz, centrando sus intenciones en la potenciación de los **actos intelectuales** del individuo, a través del desenvuelvo de la habilidad del pensamiento «retórica» de *invención* (*inventio*) en los estudiantes; como parte de las nuevas prácticas educativas enfocadas a la promoción del *enfoque social del lenguaje* como proceso intrínsecamente ligado al acto del *pensamiento*, de acuerdo como lo han señalado distintos teóricos (Cicerón, Trad. 1879; Quintiliano, trad. 1887; Vigotsky, 1930; Davíдов en Shuare, 1987; Farfán, Perdomo & Mora, 2017; Ribes, 2008).

Es así, como estos organismos intergubernamentales dieron continuidad al “Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad” (UNESCO, 1996), implementado por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, con la presentación de la estrategia 37 C/4 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el contexto de una visión del “***Pensamiento Complejo***”; siendo Edgar Morin el artífice de la ruta a seguir para afrontar los grandes retos y desafíos presentados por la educación desde la globalización.

Morin (1999), propuso siete saberes necesarios para la educación, entre los cuales se destacó el saber relacionado con “las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión” (p. 1), donde hizo referencia a la necesidad de “introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, **mentales** y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades” (p. 1); enfatizando la interacción permanente entre el individuo y su contexto, así como la racionalidad constante de las personas.

Con estos postulados, se apuntaba hacia el desarrollo de las ***habilidades del pensamiento*** como el elemento concluyente que permitiría al estudiante, a través de un nuevo enfoque de formación, asumir comportamientos **inteligentes** que le posibilitarían acceder a aprendizajes significativos y ser partícipes de la generación de sus nuevos conocimientos.

Es en este marco referencial, que los preceptos e ideas de los teóricos de los diversos paradigmas pedagógicos permearon dentro de los ideales, los principios y los fines filosóficos emanados de los organismos intergubernamentales; orientando los modelos educativos hacia la transformación de la educación del futuro, siendo hasta este momento, donde se percibe un posicionamiento de las ***habilidades del pensamiento***, como contenidos educativos dentro de los Planes y Programas de Estudio, mismos que se apuntalaron a “facultar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales, creativos y responsables” (UNESCO, 2014), capaces de afrontar las vicisitudes de su vida dentro de una sociedad globalizada.

## *1.2 Contexto Nacional*

Hacia la transformación de las prácticas educativas de los docentes en nuestro país, fue preponderante identificar los elementos normativos que regían la impartición del servicio educativo nacional; para tal efecto, se hizo el análisis estadístico, por una parte, de los

resultados de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Prueba Estandarizada del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como instrumentos de referencia en la validación de los niveles de desempeño de los alumnos del Instituto Juventud del Estado de México.

De igual manera, se revisaron los documentos: el Programa Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), la ley primaria: el artículo tercero constitucional y las leyes secundarias: Ley General de Educación (LGE) y la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE), con el propósito de enfocar las acciones de la propuesta de intervención pedagógica presentada dentro del marco legislativo institucional.

Además, se contemplaron para la indagación los planes y programas de estudio vigentes, señalados para el primero y el segundo grado, el Plan de Estudios 2011 y en el tercer grado del nivel de secundaria, el Plan de Estudios 2017; vinculándolos con los preceptos del Modelo Educativo 2018 denominado Nueva Escuela Mexicana, a manera de establecer una línea de trabajo congruente con sus fines, enfoques y el perfil de egreso.

Las políticas públicas generadas por los organismos intergubernamentales en materia educativa, fueron transferidos a los sistemas educativos nacionales; en prospectiva a la instrumentación de los periodos lectivos para los siguientes quince años, con el propósito de lograr el cumplimiento de la estrategia global y los objetivos estratégicos de desarrollo, plasmados en los distintos tratados internacionales.

En el caso de México, estos marcos de acción han impactado históricamente en el ámbito constitucional e institucional, repercutiendo directamente en la transformación constante del contenido del artículo tercero constitucional y las leyes secundarias emanadas de éste, con la finalidad de generar las condiciones legales y estructurales para cumplimentar las recomendaciones recibidas a través la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual fue facultada para instrumentar:

“El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, (PISA, por sus siglas en inglés) una encuesta trienal de alumnos de quince años que evalúa hasta qué punto ha adquirido los conocimientos y habilidades [*del pensamiento*] esenciales para la participación plena en la sociedad” (OCDE, 2019, p. 1).

Es a partir de esta intervención, que en el rubro instruccional de nuestro país, se ha promovido la implementación de los modelos pedagógicos y las propuestas curriculares consideradas más idóneas a las encomiendas formativas del orden internacional y las exigencias derivadas de las demandas laborales a nivel mundial.

El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2017), en su artículo tercero constitucional, reformado y adicionado en sus disposiciones mediante el DOF 15-05-19, garante del derecho a la educación de toda la población en edad escolar dentro de la nación; ha responsabilizado al Estado (Federación, Estados y Municipios) de la gestión oficial correspondiente a la impartición de la instrucción formal en los niveles *inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior*; señala que la educación será *obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica* (p. 5).

En su *fracción VI, inciso a* facultó a los particulares, previa autorización, a ofrecer el servicio educativo con irrestricto apego a la ley (p. 8); este señalamiento, se realizó por estatus del plantel educativo en el cual se instrumentó la intervención pedagógica, el Instituto Juventud del Estado de México, institución educativa incorporada a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Derivada del artículo tercero constitucional, se instituyó la Ley General de Educación, en su última versión publicada el 25 de septiembre de 2019, se fijó uno de los fines educativos en la fracción II, de su artículo séptimo, “Favorecer el desarrollo de **facultades** para adquirir conocimientos, así como la capacidad de *observación, análisis y reflexión críticos*” (p. 3); mismo que hacía referencia a las *habilidades de pensamiento* como determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; pretendiendo que éstas serían adquiridas y desplegadas por los educandos a lo largo de su trayecto formativo.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, documento rector de las políticas públicas de la nación, dentro de su comisión de desarrollo social y humano, concluyó que el principal problema que enfrentaba el sistema educativo al inicio de su gestión fue la baja calidad en la

prestación del servicio instruccional; proponiendo en su programa oficial, *eleva la calidad y la cobertura de la educación*.

Es en este rumbo, que se presentó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, siendo su objetivo número 1, “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo [...] acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 23) y su estrategia 1.1, advirtiendo la prioridad de realizar una transformación formativa, siendo denominada la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en respuesta a las exigencias de desarrollo del país hacia el siglo XXI. (SEP, 2007, p. 7).

En atención a las disposiciones del PND 2007-2012 y el PROSEDU 2007-2012, la representación institucional de la SEP y la dirigencia sindical de la base magisterial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); suscribieron la Alianza por la Calidad de la Educación, el día 15 de mayo del 2008.

Fue a través de este acuerdo, como se promovió la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), misma que dio lugar al Plan de Estudios 2011 y el Acuerdo Secretarial 592, publicado con fecha 19-08-10; en los cuales se determinó la articulación de la educación básica (tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria) como un proyecto formativo de doce años y la reorganización del currículo educativo a nivel nacional (SEP, 2011a, p.3).

El PE2011, integró entre su contenido once principios pedagógicos, puntualizando en el primero de ellos lo siguiente:

“El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su *disposición* y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar *habilidades superiores del pensamiento* para solucionar problemas, *pensar críticamente, comprender y explicar situaciones* desde diversas áreas del saber” (SEP. 2011, p. 26).

A partir de esta enunciación, tanto las *habilidades básicas*, de *orden inferior* o de *bajo dominio*; como las *habilidades* de *orden superior* o de *alto dominio*, asumieron un rol preponderante para la educación, pues es en esta coyuntura, se empezó a vislumbrar la evolución hacia un modelo educativo centrado en el desarrollo de las *habilidades del*

*pensamiento*, como los medios intelectuales hacia la formación de ciudadanos mundiales *creativos* y responsables.

Dentro de sus ordenamientos, las *habilidades del pensamiento* aparecieron como contenidos educativos del Plan de Estudios 2011; por ejemplo, en la conceptualización: Español: “la literatura es un ámbito para la *comprensión* y el *razonamiento* sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros” (p. 46); en los estándares curriculares, Matemáticas: “3. Actitudes hacia el estudio de las matemáticas [...] 3.3. Desarrolla el hábito del *pensamiento racional*” (p. 73) y en los campos de formación, Área de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, apartado fuentes de información: “Implica que los alumnos obtengan información mediante la *percepción* y *observación*” (SEP, 2011a, p. 101).

Es a partir de estos hallazgos, como se asumió el compromiso de realizar una revisión exhaustiva del contenido conceptual del Plan de Estudios 2011 (SEPa, 2011), con la finalidad de ubicar las *habilidades de pensamiento* que se pretendieron fortalecer durante la puesta en marcha de la mencionada reforma educativa; concluyendo en que éstas confluyeron hacia la habilidad retórica de «*invención*» considerada por Farfán, Perdomo & Mora (2017) “la facultad humana referente a la *creatividad*, requerida para *descubrir* y *elaborar* discursos convincentes” ( p. 77 ).

En el año 2012, con el cambio de régimen político y de la ideología del gobierno federal, surgieron como propuestas del ejecutivo federal, las denominadas reformas estructurales, entre las cuales se encontraba la referente a una Reforma Educativa.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, incluyó dentro de sus cinco metas nacionales «un México con educación de calidad», focalizada a reivindicar el valor del capital humano dentro del paradigma de aprendizaje humanista, a través del adiestramiento de “mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera” (p. 16); cabe señalar, que esta meta aludió como elemento central de la educación, al ser humano, es decir al «*alumno*».

Para poder alcanzar esta meta, se destacó el siguiente pronunciamiento, “El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las



escuelas y las **habilidades** que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 22).

Los gobernantes mexicanos apostaron al éxito de la nueva propuesta educativa, a través del desarrollo oportuno, pertinente y eficaz de las **habilidades** para la vida, como la plataforma que aproximaría a la comunidad educativa a la adquisición de los aprendizajes claves, que brindarían las alternativas del éxito personal y laboral de los egresados de los planteles pertenecientes al sistema educativo nacional; mediante la generación de las condiciones favorecedoras de la equidad de oportunidades, inclinadas a alcanzar y mantener un elevado nivel de vida de la población.

### 1.2.1 Los resultados de PISA

Del mismo modo, se contemplaron las inclinaciones establecidas por la OCDE de acuerdo con la prueba PISA 2018; en cuyo perfil de desempeño establecían que el estudiante:

En Lectura debe “**comprender** textos largos, *tratar conceptos* que son abstractos o contra intuitivos, y *establecer distinciones* entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información” (p. 3); en Matemáticas, “**modelar** situaciones *complejas* matemáticamente y **seleccionar, comparar** y **evaluar** estrategias apropiadas de **resolución de problemas** para tratar con ellos” (p. 4) y en Ciencias “aplicar de manera **creativa** y **autónoma** su conocimiento de la ciencia en una amplia variedad de situaciones, incluidas situaciones desconocidas” (OCDE, 2019, p. 5).

Nuevamente, la aparición de las **habilidades del pensamiento** como contenidos educativos hizo su aparición, dentro de los criterios de logro que debían alcanzar los estudiantes que culminaban su educación básica al cursar el tercer grado de educación secundaria, ahora en una prueba externa, diseñada precisamente por la OCDE.

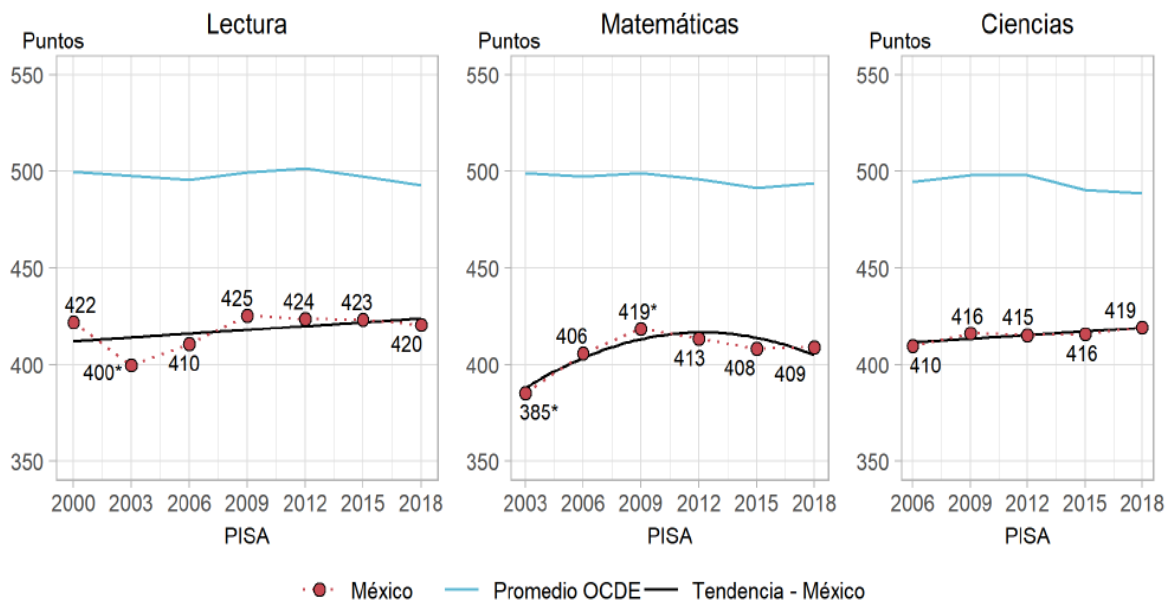
La interpretación de los datos arrojados por esta prueba, aplicada a los estudiantes mexicanos desde el año 2000 al 2018, señaló el siguiente rendimiento académico alcanzado:

Se puso de manifiesto la poca movilidad en los niveles de desempeño en el criterio de Lectura, comenzando con una caída de 22 puntos desde su periodo de inicio, a los siguientes tres años y luego un ascenso paulatino de 25 puntos en los subsecuentes seis años, para volver a descender 5 puntos en los últimos nueve años.

Por otra parte, indicaban una mejora en los indicadores de logro de Matemáticas, con el incremento progresivo del nivel de desempeño de 34 puntos, durante los primeros seis años y luego un descenso de 10 puntos en los últimos nueve años.

Mientras que en el ámbito de Ciencias, se percibió un progresivo avance de nueve puntos en los últimos doce años; tal y como se muestra en la figura 1.1.

Figura 1.1. Resultados de la evaluación de PISA (2018).



Nota: \*Indica que el rendimiento promedio estimado está, en términos estadísticos, significativamente por encima o por debajo de las estimaciones de PISA 2018.

Fuente de consulta: PISA (OCDE, 2019, p. 5)

Integrando los tres tipos de procesos evaluados, se obtuvieron las siguientes escalas generales; distinguiéndose dentro del ámbito de Lectura cinco niveles de desempeño, de los cuales se describieron el de la eficiencia deseada y en el que se ubicó el puntaje promedio obtenido por los integrantes de la muestra:

Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más) ...estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados [...] muestran una *comprensión* detallada de dichos textos y pueden *inferir* qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.

Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar *inferencias* sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla. (PISA, p. 11)

El promedio del nivel de desempeño en el rubro de Lectura, obtenido en estas seis pruebas, durante los dieciocho años contemplados en el estudio, resultó ser de 417.7 puntos, que de acuerdo con la ponderación de la OCDE, ubicó a la población escolar evaluada en el nivel 2 de competencia; mientras que al considerar la ubicación en la taxonomía de las habilidades del pensamiento propuesta por Farfán, Perdomo y Mora (2017), se percibe que en propensión, los alumnos habían alcanzado a desarrollar las *habilidades de pensamiento* denominadas de *adquisición del conocimiento* de bajo dominio o habilidades básicas (p. 80).

En cuanto a la asignatura de Matemáticas, de acuerdo con PISA (2018), de los seis niveles de competencia presentados, se describieron el de la eficiencia pretendida y en el que se ubicó el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes evaluados:

Nivel 6 (más de 668 puntos). Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de *conceptualizar, generalizar* y utilizar información basada en sus investigaciones y en su elaboración de modelos para *resolver problemas* complejos. Pueden relacionar diferentes fuentes de información. Demuestran pensamiento y Triángulos. [...] Pueden aplicar sus conocimientos y destrezas en matemáticas para enfrentar situaciones novedosas. Pueden formular y comunicar con precisión sus *acciones* y *reflexiones*. (p. 15)

Nivel 1 (de 358 a 420 puntos). Los estudiantes son capaces de contestar preguntas que impliquen contextos familiares donde toda la información relevante esté presente y las preguntas estén claramente definidas. Son capaces de *identificar* información y desarrollar procedimientos rutinarios conforme a instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden llevar a cabo acciones que sean obvias y seguirlas inmediatamente a partir de un estímulo. (p. 16)

Con un promedio de 406.6 puntos obtenido en estos dieciocho años, en el rubro de Matemáticas, ubicó a los sujetos de la muestra dentro del nivel 1 de competencia; considerándolos de nueva cuenta dentro de un parámetro que determinaba el desarrollo de

**habilidades del pensamiento** de adquisición de conocimientos de bajo nivel de dominio (Farfán, Perdomo y Mora, 2017, p. 80).

En cuanto a los niveles de competencia requeridos para el área de Ciencias, PISA (2018), se describieron el de la eficiencia solicitada y en el que se ubicó el puntaje promedio alcanzado por los alumnos valorados:

En el nivel 6 (más de 708). Los estudiantes pueden basarse en una variedad de ideas y conceptos científicos interrelacionados, desde los aspectos físicos, las ciencias de la vida, de la tierra y del espacio, y utilizan el contenido, el conocimiento procedimental e **hipótesis explicativas** de fenómenos, eventos y procesos científicos novedosos o para hacer predicciones. En Al interpretar datos y pruebas, son capaces de **discriminar** entre información relevante e irrelevante y puede aprovechar conocimientos externos al currículo escolar normal. Pueden distinguir entre **argumentos** que se basan en evidencia científica y teoría y aquellos que se basan en otras consideraciones.

Los estudiantes de nivel 6 pueden **evaluar** diseños competidores de experimentos complejos, estudios de campo o simulaciones y **justificar** sus elecciones. (p. 19)

En el nivel 2 (más de 410 y menos de 484). Los estudiantes pueden aprovechar el conocimiento del contenido cotidiano y el conocimiento básico de procedimientos para **identificar** una explicación científica apropiada, **interpretar** datos e identificar la pregunta que se está abordando en un diseño experimental simple. Pueden utilizar conocimientos científicos básicos o cotidianos para identificar una **conclusión** de un simple conjunto de datos.

Los estudiantes de nivel 2 demuestran conocimientos epistémicos básicos al poder para identificar preguntas que puedan investigarse científicamente. (p. 20)

En el caso de Ciencias, contemplando que el promedio de las cinco pruebas instrumentadas en los dieciocho años fue de 415.2, ubicando a los estudiantes en el nivel 2 de competencia y en la categorización del desarrollo de habilidades del pensamiento de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se hallaban dentro del desarrollo de las **habilidades de pensamiento** denominadas de **adquisición del conocimiento** de bajo dominio (p. 80).

El nivel de desempeño obtenido durante dieciocho años (comprendidos entre el año 2000 y el año 2018) y presentado como parte del estudio de PISA (2018), se centró en los promedios obtenidos en Lectura, considerando los criterios de logro propuestos por la OCDE;

mismos que ubicaron a los adolescentes mexicanos en los aspectos de Lectura y Ciencias en el nivel 2 del logro de competencia y en Matemáticas dentro del nivel 1 del logro de competencia.

En este mismo sentido, los resultados obtenidos mostraron, de acuerdo con PISA (2018), que el desempeño promedio de los estudiantes mexicanos se ha mantenido a lo largo del tiempo de la participación de México en esta evaluación y que el puntaje alcanzado por al menos el 90% de la población participante, mejoró en aproximadamente 5 puntos por cada periodo de tres años, en promedio, en cada una de las tres áreas evaluadas. (p. 1)

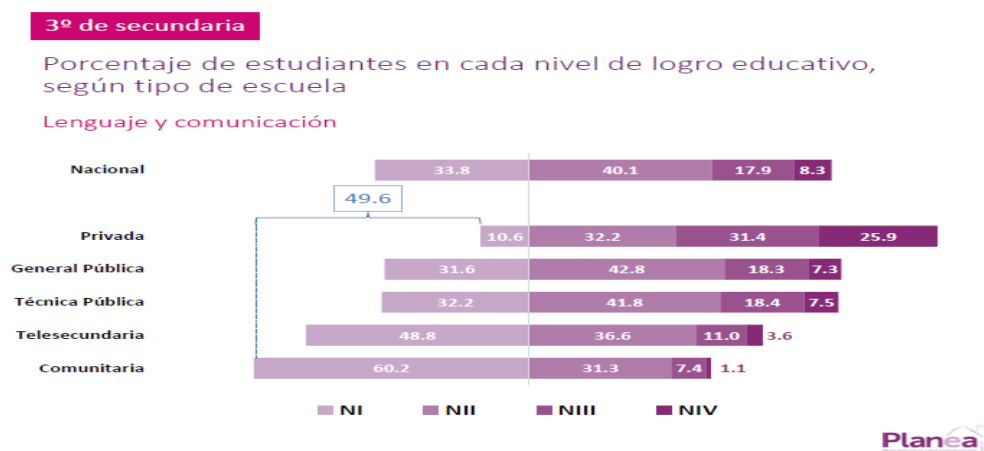
Esta apreciación permitió concluir acerca de la imperiosa necesidad de transformar las políticas públicas del país; apuntalando hacia la presentación, el diseño y la instrumentación de una Reforma Educativa, que represente una propuesta viable, apegada a las condiciones del contexto nacional y las características de la población en edad estudiantil; con el propósito de poner fin a un largo periodo de deficiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como a los bajos niveles de desempeño académico alcanzados por los estudiantes.

### *1.2.2 Resultados de PLANEA*

Igualmente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), emitió en enero de dos mil dieciocho, los resultados de la prueba estandarizada del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) correspondientes al ciclo escolar 2016 – 2017, con los siguientes resultados:

En el ámbito de lenguaje y comunicación, se tomaron en cuenta para el estudio, los estudiantes que cursaron el tercer grado de nivel secundaria y que los ubicó dentro de cada uno de los cuatro niveles de logro educativo propuestos por la autoridad educativa federal, dentro de la modalidad de cada una de las instituciones educativas que participaron en el proceso de evaluación de los aprendizajes, obteniendo los resultados mostrados en la siguiente gráfica de barras (Figura 1.2).

Figura 1.2. Porcentaje de estudiantes en el ámbito de Lenguaje y comunicación.



Fuente de consulta: INEE (2018, p. 12)

El INEE establece cuatro niveles de desempeño (N) a los que les brinda la siguiente valoración cualitativa:

- NIV Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio sobresaliente**
- NIII Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio satisfactorio**
- NII Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio básico**
- NI Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un **dominio insuficiente** (INEE, 2018, p.10)

En el ámbito de Lenguaje y Comunicación estos niveles de desempeño (N) se refieren al dominio de las siguientes habilidades del pensamiento:

En el Nivel IV *Analizar y jerarquizar argumentos*, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.

En el Nivel III *Interpretar* información explícita e implícita de textos literarios, informativos y argumentativos. Además, *vincular* información entre el texto y sus recursos gráficos.

En el Nivel II *Identificar* la estructura de textos literarios e informativos y *relacionar* información cuando ésta es explícita. No obstante, cuentan con un desarrollo interpretativo que apenas empieza a manifestarse.

En el Nivel I *Identificar, localizar y extraer* información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos. (INEE, 2018, p. 12)

La interpretación de los resultados obtenidos en este proceso de valoración de los menores que cursaban el tercer grado de secundaria, permitió distinguir que el INEE en el ámbito de Lectura y comunicación, ubicó al 33.8% de la población nacional evaluada en el Nivel I, referente al **dominio insuficiente** y al 40.1% en el Nivel II, referente al **dominio básico**.

De igual manera, al recurrir a la taxonomía propuesta por Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 73.9% de la población estudiantil se encuentra en el proceso o ha podido desarrollar las *habilidades de pensamiento* declaradas de *adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas (p. 80).

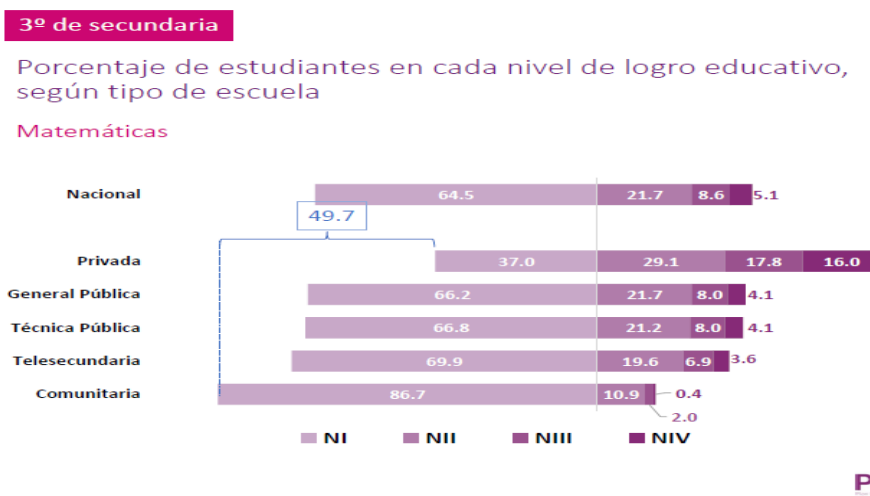
Atendiendo al tipo de institución educativa en la cual se instrumentó la propuesta de intervención pedagógica, de sustento privado; se encontraron los siguientes datos obtenidos por el INEE:

En el ámbito de Lectura y Comunicación, ubicaron al 10.5% de la población de escuelas particulares en el Nivel I con un **dominio insuficiente**, al 32.2% en el Nivel II con un **dominio básico**, al 31.4% en el Nivel III con un **dominio satisfactorio** y al 25.9% en el Nivel IV con un **dominio sobresaliente**.

Al ubicar la información en la taxonomía propuesta por Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 42.7% de la población estudiantil de escuelas particulares se encuentra en el proceso o ha podido desarrollar las *habilidades de pensamiento* de *adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas y el 57.3% de los estudiantes han desarrollado las *habilidades de resolución de problemas de dominio informal* (p. 80).

En cuanto al ámbito referente a la asignatura de Matemáticas, los datos obtenidos en la siguiente gráfica de barras fueron (Figura 1.3):

Figura 1.3. Porcentaje de estudiantes en el ámbito de Matemáticas.



Fuente de consulta: INEE (2018, p. 14)

Por su parte, en la asignatura de Matemáticas, le confiere el desarrollo de las siguientes habilidades del pensamiento:

En el Nivel IV **Resolver** problemas que implican combinar números fraccionarios y decimales. **Emplear** ecuaciones para encontrar valores desconocidos en problemas verbales.

En el Nivel III **Resolver** problemas con fracciones, números enteros o potencias de números naturales. **Describir** en lenguaje coloquial una expresión algebraica.

En el Nivel II **Resolver problemas** que implican sumar, restar, multiplicar y dividir con números decimales. **Expresar** con letras una relación numérica sencilla que implica un valor desconocido.

En el Nivel I **Resolver** problemas que implican comparar o realizar cálculos con números naturales (SEP, 2018, p. 19).

La hermenéutica de los resultados obtenidos en esta evaluación determinó que los colectivos estudiantiles que cursaron el tercer grado de secundaria, permitió distinguir que el INEE ubicó al 64.5% de la población nacional evaluada en el Nivel I referente a un **dominio insuficiente**, al 21.7% en el Nivel II referente a un **dominio básico**, al 8.6% en el Nivel III referente a un **dominio satisfactorio** y al 5.1% en el Nivel IV referente a un **dominio sobresaliente**.



Al recurrir a la taxonomía de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 86.2% de la población estudiantil se encontraba en el proceso o había podido desarrollar las *habilidades de pensamiento de adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas y el 13.8% de los estudiantes habían desarrollado las *habilidades de resolución de problemas de dominio informal* (p. 80).

Considerando la categoría de escuelas de sustento privado; los datos obtenidos por el INEE ubicaron en el ámbito de Matemáticas, al 37.5% de la población nacional evaluada en el Nivel I con un **dominio insuficiente**, al 29.1% en el Nivel II con un **dominio básico**, al 17.8% en el Nivel III con un **dominio satisfactorio** y al 16% en el Nivel IV con un **dominio sobresaliente**.

Al recurrir a la taxonomía de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 66.6% de la población estudiantil de escuelas particulares se encontraba en el proceso o había podido desarrollar las *habilidades de pensamiento de adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas y el 33.8% de los estudiantes habían desarrollado las *habilidades de resolución de problemas de dominio informal* (p. 80).

Esta mirada confluyó hacia el establecimiento de un propósito de las nuevas políticas públicas: *la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros* (p. 58); reiterando el empoderamiento de las *habilidades del pensamiento* como factores determinantes para la formación integral y armónica del individuo.

En este sentido, la pretensión debió ser, impactar en el fortalecimiento de los saberes teóricos, técnicos, procedimentales, emocionales y sociales de los estudiantes al cursar el periodo de educación obligatoria; saberes que al manifestarse de manera holística promoverán la adopción de objetivos comunes, tendientes a satisfacer los requerimientos e intereses de los miembros de la comunidad.

El PROSEDU 2013-2018, rescató la esencia de los elementos del PND 2007-2012, desplegando entre sus tres estrategias de acción transversales, la estrategia 3.1.3:

Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al

tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida (p. 124).

Y como uno de sus puntos centrales, “Fomentar desde la educación básica los conocimientos, las *habilidades* y las *aptitudes* que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica” (p. 124).

El énfasis en la propuesta de transformación instruccional, cimentada en el despliegue de las *habilidades del pensamiento*, constituyó el punto de partida hacia la formulación de un nuevo modelo educativo, mismo que se inició con un proceso de transformación desde diciembre de 2012, con la presentación de la propuesta de Ley de las Reformas Estructurales, que se vio concretada en julio de 2016, con la presentación del marco referencial de la Nueva Reforma Educativa.

### *1.3 Reformas educativas*

La puesta en marcha de la Reforma Educativa en el año 2016, acordada por los poderes ejecutivo y legislativo:

“Elevó a nivel constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación, a fin de que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI” (p. 15).

Como parte de las acciones, con miras a la fructificación de las reformas estructurales, se llevó a cabo el proceso legislativo hacia la modificación de los preceptos de la carta magna, a manera que se generará el escenario que posibilitaría la ejecución de las estrategias globales y las líneas transversales de acción de la SEP para cumplimentar los compromisos y los acuerdos contraídos con los organismos intergubernamentales.

Es en este escenario, que se reestructuraron los fines de la educación, los objetivos y las metas nacionales, promoviendo elevar la calidad en el servicio educativo; orientando las acciones hacia la configuración de los elementos educativos conformados por las *habilidades del pensamiento*, las competencias genéricas y específicas, las actitudes y las emociones de cada persona, dentro de su contexto; culminando con la publicación de tres documentos: la

*Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.*

En estos tres documentos se describió la forma en que se pretendió: instrumentar el proceso de transformación del modelo educativo hacia los próximos doce años; articular los componentes del sistema formativo para alcanzar el máximo logro de aprendizaje y el planteamiento curricular correspondiente a la nueva estructura de educación obligatoria, incluyendo el Mapa Curricular Común en los planteles de educación media superior (SEP, 2021, p. 16).

Entre las acciones de esta propuesta hacia la conformación de la Reforma Educativa, se efectuaron quince foros nacionales y más de 200 foros estatales, entre los cuales se incluyeron conferencias, debates, charlas interactivas y una consulta en línea, donde participaron docentes, directivos y autoridades educativas; de la información derivada de este trabajo institucional surgió el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (MEEEO), educar para la libertad y la creatividad, “la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último colocar una educación de calidad” (SEP, 2017, p. 29).

El perfil de egreso del estudiantado, planteado en el MEEEO 2017, pretendía que el alumno al culminar la etapa de educación formal, desde el nivel preescolar hasta el medio superior; buscando que cada individuo despliegue los dominios siguientes: “*idéntica* ideas clave en textos para *inferir* conclusiones; [...] tenga la capacidad de *análisis* y *síntesis*; sepa *argumentar* de manera *crítica, reflexiva, curiosa, creativa* y *exigente*” (SEP, 2017, p. 48), es decir, el desenvolvimiento de las *habilidades del pensamiento* como factores determinantes en el proceso de descubrimiento y adquisición de los *aprendizajes clave*.

A partir de esta premisa, resultó indispensable diseñar e implementar propuestas pedagógicas que favorecieran el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, ponderando la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de saberes más complejos y la mejora en la capacidad de “*argumentación, deliberación, descripción* y *metacognición*”, componentes de la “*habilidad del pensamiento o retórica de invención*” (Farfán et al., 2017, p. 79).

Continuando con este análisis, al buscar vestigios de las *habilidades del pensamiento* de *descripción* y *deliberación* dentro de los contenidos educativos de los Planes y Programas de Estudio 2017 y en los perfiles de egreso establecidos por la SEP para los tres niveles de Educación Básica; se determinó que la habilidad del pensamiento de *deliberación*, alcanzaría su pleno desarrollo en el nivel educativo de secundaria, atendiendo a las denominadas *fases de desarrollo sensible*, es decir, «*la etapa de crecimiento y desarrollo del individuo en la que las condiciones morfológicas, fisiológicas y socioformativas favorecen la potenciación de una habilidad del pensamiento*».

Estas pretensiones se pusieron de manifiesto, de manera implícita, como parte de los propósitos generales, los contenidos educativos, los perfiles de egreso y los aprendizajes clave señalados en los planes y programas de estudio, sus Campos de Formación Académica, Ámbitos de Autonomía Curricular y Áreas de Desarrollo Personal y Social.

Lo cual se constató como contenidos educativos del MEEQ (SEP, 2017), aludiendo a los ámbitos de *pensamiento crítico* y la *resolución de problemas*, que conforme a los dominios de comprensión de las *habilidades del pensamiento* de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se relacionaron con las categorías de las habilidades de adquisición del conocimiento (*descripción*); las habilidades de dominio informal (*deliberación*), las habilidades de dominio informal de alto nivel (*argumentación*) y las habilidades de dominio formal (*metacognición* y *juicio crítico*), *habilidades del pensamiento* que confluyen hacia la *habilidad retórica de “invención”* (p.80).

El MEEQ (SEP, 2017) señala dentro de sus ámbitos para el nivel de secundaria lo siguiente:

En el ámbito de *lenguaje y comunicación*, “Utiliza el español para comunicarse con *eficacia, respeto y seguridad* en distintos contextos y con múltiples propósitos” (p. 50); en el ámbito de *pensamiento crítico* y la *resolución de problemas* “Formula preguntas para *resolver problemas*. Se informa, *analiza* y *argumenta* las soluciones que propone y fundamenta sus conclusiones. *Reflexiona* sobre sus *procesos* de *pensamiento*, se apoya en organizadores gráficos para representarlos y *evalúa* su efectividad” (p. 51).

En referencia a la *habilidad retórica* de “*invención*” y de manera particular al *pensamiento argumentativo*, se decretó la pertinencia a consolidarse durante la estancia del educando en el tercer grado de secundaria; representando no solamente la certificación del nivel educativo, sino también, la culminación de la denominada educación básica.

Mientras, que en el caso de las *actitudes* dentro de las Áreas de Desarrollo Personal y Social, en la asignatura de Educación Socioemocional y Tutoría, conforme a su Programa de estudio (SEP, 2011b), la cual refiere en uno de sus aprendizajes clave: “*Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades*”; colaboración y trabajo en equipo, “*Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos*” (p. 52).

En alusión a estos preceptos del perfil de egreso del alumnado de secundaria, se priorizó el proceso de autoconocimiento de la persona, para lograr la consolidación de los procesos *intelectuales*, es decir, asumir el control y dominio de las *habilidades del pensamiento* desplegadas desde su ingreso a la educación formal hasta el momento en que culmine sus estudios en el nivel superior de educación, es decir, al desarrollo de *las habilidades de alto dominio*, también conocidas como *superiores*.

Siendo la intención de alcanzar el desarrollo de las *habilidades del pensamiento* relativas a los ámbitos *pensamiento crítico* y a la *resolución de problemas*, por medio del lenguaje; acorde con diversos autores (Aristóteles trad. en 1976; Ribes, 1994; Cicerón trad. en 1875; Quintiliano trad. en 1887; Ryle, 1949; Varela, 2008; Farfán, Perdomo y Mora, 2017), quienes lo consideraron como un proceso intrínseco al pensamiento; guiando al establecimiento de la siguiente analogía: en referencia al pensamiento «*pensar*» como el acto lingüístico de «*hablar en silencio*»; mismo que el sujeto descubre y desarrolla en permanente interacción con su contexto (Varela, 2008; Farfán, Perdomo y Mora, 2017).

En el año 2018, con el cambio de régimen gubernamental; en el ámbito de las políticas públicas, se promueve la transformación de la educación a través de una reforma instruccional, siendo manifestada dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, como parte de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública, estableciendo en su objetivo número dos, “*Garantizar empleo, educación, salud y bienestar* mediante la creación de puestos de

trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior” (p. 3).

En el mismo documento, PND 2019-2024 “el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el **acceso** de todos los jóvenes a la **educación**” (p. 43), a partir del mejoramiento de la infraestructura de las escuelas y el diseño de un nuevo modelo educativo.

Es en esta línea, que tras los acuerdos gubernamentales efectuados en el año 2018, se establecieron los denominados compromisos de Guelatao, en los cuales el ejecutivo federal puntualizó lo siguiente:

Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares; vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio.

Ideales que dieron origen al Modelo Educativo 2018, denominado *La Nueva Escuela Mexicana* (NEM).

La NEM precisó que la educación que impartiera el gobierno, en concordancia con los mandatos constitucionales, sería democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia; contemplando seis dimensiones de formación **integral, cognitiva, física, estética, emocional, moral y cívica**; es en este marco, que se pronunció intrínsecamente, el desarrollo de la **habilidad del pensamiento retórica de «invención»** en su *segunda* dimensión.

En cuanto a los objetivos de la transformación curricular, se basó en el mapa curricular diseñado en el PE 2011 y el MEEQ 2017, considerando como referentes en la organización curricular, las etapas de desarrollo determinadas por el nivel de madurez durante la niñez y la adolescencia (*fases sensibles de desarrollo*) y los niveles educativos de educación obligatoria propuesta por la NEM.

Abarcó desde la educación inicial hasta el nivel medio superior; contemplando cinco etapas de desarrollo, la primera desde el nacimiento al cumplimiento de los tres años (*inicial*); la segunda etapa, de los tres años al cumplimiento de los seis años (*preescolar*); la tercera etapa, de los seis años al cumplimiento de los once años (*primaria*) la cuarta etapa, de los

once años al cumplimiento de los quince años (*secundaria*); y la quinta etapa, de los quince años al cumplimiento de los dieciocho años (SEP, 2017, p.73).

Por otro lado, se conservó el término de **aprendizajes clave** del MEEQ (SEP, 2017), concentrados en los tres componentes curriculares, los Campos de Formación Académica, los Ámbitos de Autonomía Curricular y las Áreas de Desarrollo Personal y Social, mismos que se articularon en un programa educativo que iría de quince a dieciocho años, dependiendo de las condiciones de cada estudiante; para alcanzar el fin principal de la NEM, “edificar los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer” (p. 72).

Es en este sentido, que la propuesta educativa asumió un especial interés en el desarrollo de las **habilidades del pensamiento**, las cuales se percibieron como contenidos educativos dentro de los Planes y Programas de Estudio 2011 y 2017; mismas que habían formado parte de las taxonomías diseñadas por distintos teóricos (Ribes & López, 1985; Priestley, 1986; Limón y Carretero, 1995; Lipman, 1998; Campiran, 1999; Amestoy, 2001; Farfán et al., 2017); quienes las puntualizaron en sus estudios como elementos fundamentales del proceso educativo.

Dentro del ámbito de la gestión educativa, se emitió dentro de las llamadas Leyes Secundarias, la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, contenida en el DOF 30-09-19; la cual estableció, en su artículo 4, la constitución de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación descrita como “un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la ” (Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, pp. 2-3).

De igual manera, la LRMMCE (2019) estableció en su artículo 6, fracción IV:

“La búsqueda de la **excelencia** en la educación, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su **pensamiento crítico**” (p. 3), reforzando el ideal pedagógico de ponderar el impulso de las **habilidades del pensamiento**, como cimientos de la transformación educativa, hacia la adopción de un nuevo enfoque formativo.

De la misma manera, la LRMMCE (2019) estableció las prerrogativas para conformar el Comité Consultivo y Deliberativo del Sistema Nacional de Mejora Continua Escolar (SNMCE), hacia el emprendimiento de las acciones encaminadas a lograr los principios del Sistema Nacional, integrado por la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación como órgano colegiado multidisciplinario para asesorar a la Junta en aspectos técnicos y metodológicos, en materia de mejora continua de la educación.

Hacia el diseño de la propuesta de intervención pedagógica que se implementó en las sesiones de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, perteneciente al Área de Desarrollo Social y Personal, durante el Ciclo Escolar 2019-2020; se priorizó el desarrollo de las *habilidades del pensamiento* como favorecedoras del óptimo desempeño académico, social y emocional de los educandos.

#### *1.4 Contexto Estatal*

Las Leyes Primarias y Secundarias emanadas del artículo tercero constitucional a partir de la modificación de sus disposiciones con el DOF 15/10/19, rectoras de las políticas públicas federales, permearon en el establecimiento de las leyes de orden estatal, entidades facultadas para efectuar la gestión educativa e instrumentar la operación del servicio instruccional entre la población en edad escolar que cursaba la educación obligatoria.

Es en este sentido que se recurrió al análisis de los elementos normativos de la entidad federativa, incluyendo el Plan de Desarrollo del Estado de México (PDEM), el programa Sectorial Gobierno Solidario (PSGS) y el DOF 06-03-20, como documentos rectores de la legislación educativa estatal; emanados de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México

En el Estado de México se ubicó al Instituto Juventud Estado de México, institución educativa de sostenimiento privado e incorporado a la SEP, a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM); organismo público encargado de gestionar le educación dentro de la entidad.

El Estado de México, poseedor de un documento rector de las políticas públicas estatales, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México; del cual se



derivaron el Plan de Desarrollo del Estado de México (PDEM) 2011-2017 y el Plan de Desarrollo del Estado de México (PDEM) 2018-2023.

El PDEM 2011-2017 estableció los objetivos, las estrategias, las líneas de acción y las metas del gobierno mexiquense y procedente de éste, el Programa Sectorial Gobierno Solidario (PSGS) 2012-2017, en el cual se abordó de manera particular el tema de educación; con la firme intención de acercar los servicios educativos a toda la población en edad escolar, reafirmando la identidad estatal y municipal (p. 51).

El PDEM 2018-2023, dentro de su pilar de desarrollo *Economía*, en el eje transversal número 2, *Educación de Calidad*, precisó lo siguiente:

“las aportaciones de la Agenda 2030 son importantes, ya que considera dentro de sus metas [...] la cobertura y la eficiencia terminal de la educación básica [...] eje rector el aprendizaje y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (p. 71); Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 37); Estrategia 1.3.2 “Asegurar que las niñas, niños y adolescentes concluyan la educación básica, en forma gratuita, equitativa y de calidad”; Décima línea de acción “Asegurar la implementación del modelo educativo y de los **aprendizajes clave** para la educación integral” (p. 73).

Todos estos preceptos fueron confluentes a promover el cumplimiento de los fines filosóficos y los principios educativos plasmados en el MEEO 2017 y retomados en el Modelo Educativo la NEM 2018.

Los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2012), en su Programa de Desarrollo Institucional 2012, señala en su objetivo, ofrecer una “educación básica de calidad [...] que proporcione a los educandos una amplia cultura, constituida por *habilidades intelectuales*, conocimientos básicos [...] y valores que incorporen los principios de libertad, justicia y democracia; que propicie en ellos un desarrollo integral” (p. 1); retomando los elementos del contexto nacional e internacional, refirió a las *habilidades del pensamiento* hacia la formación de saberes de manera integral y armónica, que acercarían al individuo al conocimiento científico y a las representaciones artísticas de la sociedad en que se desarrollara.

Dentro de los proyectos de SEIEM, se encontró el correspondiente al nivel de educación secundaria general, cuyo objetivo fue “ofrecer una educación secundaria que desarrolle en los educandos: valores, conocimientos y competencias **intelectuales**, que les faciliten el acceso a niveles educativos superiores y contribuyan a una mejor calidad de vida individual y social” (p. 1), aunque en su pronunciamiento puntualizaba las *competencias [habilidades] intelectuales*, confirió a las *habilidades del pensamiento* un valor preponderante, al justificar en lo referente a su desarrollo, la posibilidad de acceder a niveles comprensión de mayor nivel a través de la instrucción formal.

En total apego a las disposiciones constitucionales del artículo tercero constitucional contenidas en el DOF 06-03-20, las gestiones educativas en los planteles incorporados a SEIEM, regían la impartición de los servicios de educación dentro del Estado de México, conforme a los preceptos de este artículo y la LGE, refiriendo dos propuestas curriculares para el ciclo escolar 2019 – 2020, los contenidos del mapa curricular del PE 2011, para los grupos de tercer grado y los contenidos del mapa curricular del MEEO 2017, para los grados de primero y segundo del nivel secundaria.

### *1.5 Contexto Municipal*

#### *Naucalpan de Juárez*

Las políticas públicas en sus niveles federal y estatal fueron apoyadas por los representantes públicos que encabezaban los gobiernos a nivel municipal; quienes, a nivel local, se responsabilizaron de generar los planes de acción tendientes a coadyuvar al cumplimiento de los fines educativos propuestos por la SEP, reafirmados por los representantes legales de SEIEM y apoyados por las autoridades del Municipio de Naucalpan de Juárez.

El Municipio de Naucalpan de Juárez, fue erigido desde el primero de enero de mil ochocientos veintiséis; Naucalpan adoptó su nombre del náhuatl, *Nau* contracción gramatical de *Nau* que significa “cuatro”, *cal* derivado de *calli* que significa casa y *pan*, traducido como lugar “Lugar de las cuatro casas”; siendo el tres de septiembre de mil ochocientos setenta y cuatro, cuando es renombrado Naucalpan de Juárez, en honor al expresidente Benito Juárez,

aunque este nombre es reconocido legalmente hasta el diecinueve de marzo de mil novecientos setenta y seis, por la legislatura del Estado de México.

El territorio municipal, con una extensión territorial de casi ciento cincuenta kilómetros cuadrados y se localizó en la parte meridional del Estado de México, dentro de la denominada Zona Metropolitana del Valle de México, integrada por las dieciséis alcaldías de la Ciudad de México y sesenta municipios del Estado de México; Naucalpan de Juárez. Colinda al norte con los municipios de Atizapán de Zaragoza, Tlalnepantla de Baz y Jolotzingo; al sur con Huixquilucan; tanto al este como al sureste con las delegaciones Azcapotzalco y Miguel Hidalgo de la Ciudad de México; al oeste, nuevamente limita con Jolicotzingo y al suroeste, con los municipios de Otzoltepec, Zonacatlán y Lerma, todos pertenecientes al Estado de México.

Naucalpan de Juárez se instituyó como el municipio más industrializado del Estado de México y uno de los más prósperos del país; entre sus localidades se encuentra la colonia Rincón de Echegaray, donde se ubicó el edificio escolar del Instituto Juventud del Estado de México, sitio en el cual se compartieron instalaciones con los niveles de la primaria y el nivel medio superior. Rincón de Echegaray cuyas colindancias: al norte, el Vaso Regulador El Cristo; al este, la colonia 10 de abril y San Juan Tlihuaca (CDMX), al sur, las colonias Modelo y 10 de abril y al oeste, la Hacienda de Echegaray.

Naucalpan de Juárez cuenta con servicios municipalizados de agua, corriente eléctrica, drenaje, pavimentación, correo y seguridad; servicios privados de la banca, salud, educación, telefonía fija y móvil, internet, televisión cerrada y transporte público. Sus vías de comunicación más importantes son la Avenida Gustavo Baz Prada, el Periférico Bulevar Manuel Ávila Camacho y la Autopista Naucalpan-Ecatepec; siendo sus sitios más representativos el Toreo de Cuatro Caminos, Las Torres de Satélite, la Plaza Satélite y el WTC Mexiquense.

En el rubro instruccional, el Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Naucalpan de Juárez 2019-2021, puntualizó en el apartado 3.4.2 Avance en la ejecución del programa; numeral 3.4 Programa: Educación Básica, el apoyo municipal a la educación básica, cuyo objetivo es “colaborar en el mejoramiento de los servicios de educación en los diferentes

sectores de la población en sus niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y medio superior del municipio” (Ayuntamiento de Naucalpán de Juárez, 2019, p.33).

El municipio de Naucalpan de Juárez, en apego al documento rector denominado Bando Municipal 2017, derivado de la carta magna a nivel nacional, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano del Estado de México y la Ley Orgánica Municipal del Estado de México, que en su artículo 20, fracción IV, mandató que la educación es un derecho enunciativo de los adolescentes (Gobierno del Estado de México, 2017, p. 48).

Es en este sentido, que las recomendaciones institucionales y los planes de acción permearon desde los niveles internacional, nacional, estatal y municipal, hasta llegar a las instituciones educativas incorporadas a la SEIEM, con el propósito de garantizar la cumplimentación de la normatividad institucional; la instrumentación de los planes y programas de estudio; la oferta del servicio educativo, así como el mantenimiento de los estándares de calidad requeridos durante la impartición del mismo.

### *1.6 Comunidad*

El Instituto Juventud Estado de México inició sus servicios en la colonia Nueva Santa María, situada en la delegación Azcapotzalco de la CDMX; en el nivel secundaria tiene una antigüedad de cincuenta años, desde su fundación; siendo reubicada el día cuatro de diciembre de mil novecientos sesenta y siete, en el edificio que actualmente ocupa; con domicilio en Calzada San Agustín, No. 61, colonia Rincón de Echegaray, Municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México, C. P. 53309.

La colonia Rincón de Echegaray surgió como un fraccionamiento habitacional y una zona residencial, en la cual habitaban 212 familias de clase media alta; sus vías de comunicación: Calzada San Agustín, Avenida Gustavo Baz Prada y Avenida de las Armas; y los servicios de: energía eléctrica, gas, agua, televisión de paga, telefonía, internet, recolección de basura casa por casa, seguridad privada, drenaje y pavimentación. Los locales comerciales que funcionaban dentro de la localidad, eran tiendas de conveniencia, farmacias, consultorios, gimnasios y vendedores ambulantes de ropa, comida y bebidas (PREDIK, 2019a, p. 1).

Colindante al fraccionamiento Rincón de Echegaray, dentro del área de afluencia escolar, se encuentra la colonia 10 de Abril, perteneciente al Municipio de Naucalpan de Juárez, C. P. 53320, considerada una unidad habitacional, en la cual habitaban 1770 familias de clase media baja, compartiendo las vías de comunicación con el fraccionamiento antes citado, al igual que los servicios señalados, a excepción de la recolección de basura casa por casa ni la seguridad privada; se considera una zona de alto riesgo, por la inseguridad, debido al alto índice de delitos entre los que se encontraron el robo a mano armada en la vía pública y los transporte públicos (PREDIK, 2019a, p. 1)..

La avenida principal, la calzada San Agustín, misma con entronque al oriente con la Calzada de las Armas y al poniente con la Avenida Gustavo Baz Prada; en su recorrido, las colonias 10 de Abril y Rincón de Echegaray; donde se encontraron distintos prestadores de servicios, principalmente dedicados al ramo de la hojalatería y la pintura de vehículos, tanto dentro de algunos locales, como en la vía pública; también se hallaron negocios de comida, refaccionarias y ferreterías; entre las calles aledañas, se ubicaron tiendas, papelerías, panaderías, tortillerías, talleres mecánicos y los días miércoles se instalaba un tianguis en las calles de la colonia 10 de Abril.

Aunque estas dos localidades delimitaron la zona de afluencia escolar, fue complejo entender el contexto comunitario del cual provenían los integrantes de la matrícula escolar del Instituto Juventud del Estado de México, debido a que, casi en su totalidad, los estudiantes acudían de las colonias que se situaban fuera de esta demarcación; siendo estas localidades las siguientes; en el municipio de Naucalpan de Juárez: las colonias Colón de Echegaray, Bosques de Echegaray, Hacienda de Echegaray, Viveros de la Loma, Ciudad Satélite, Puente de Vigas, La Florida, Jardines de la Florida y Exhacienda del Cristo; estas unidades poseían el uso de suelo habitacional y con características similares, eran consideradas fraccionamientos residenciales, en los cuales habitaban familias de nivel medio alto.

Cabe mencionar, que los habitantes de estas localidades compartían espacios comunes, como son las plazas comerciales Torres de Satélite, WTC Mexiquense, Híper Echegaray, la Villa Tota; los parques Hundido de Bosques de Echegaray y Naucali; la parroquia del Señor Santo Florido; las unidades de banca comercial BBVA, Santander, Citibanamex, Banorte, Inbursa y Ban Regio; los restaurantes Bísquets Obregón, Sanborns,

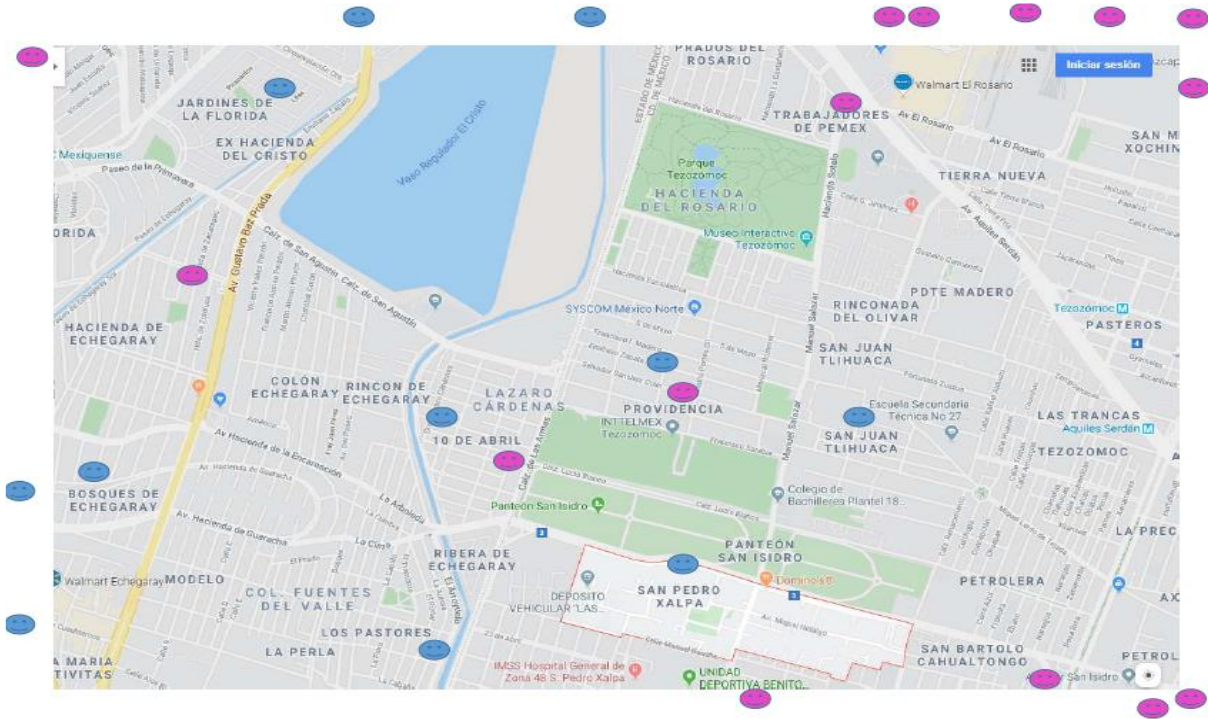
Vips, Burger King, Little Caesars y otros expendios de menor tamaño dedicados a la venta comida.

En el renglón educativo, además del Instituto Juventud del Estado de México en sus niveles de primaria, secundaria y preparatoria, se contaba con el edificio escolar del nivel preescolar; así como otras instituciones educativas entre los cuales se identificaron el kínder Recrea, el Jardín de Niños Froebel, Le Bon Jardín; las escuelas primarias Ruinas de Bonampak, el Instituto Pedagógico Bertha Von Glumer y el Centro de estudios L'ete; al igual que la biblioteca pública Maximiliano Ruíz Castañeda.

No obstante, es importante señalar que de los setenta participantes que formaron parte del estudio, cuarenta y tres de ellos provenían de distintas localidades que se ubican en la Ciudad de México; mientras que treinta y siete estudiantes habitaban en las colonias que se ubicaron en el Estado de México; esta situación reorientó la contextualización del estudio realizado, atendiendo las características no solamente de la población mexiquense, sino además, de los estudiantes provenientes de la Ciudad de México, debiendo integrar la información de ambas entidades hacia la interpretación pertinente de los datos que permitieron comprender las condiciones en que se desenvolvían las niñas, niños y adolescentes del plantel educativo en el cual se instrumentó la propuesta de intervención.

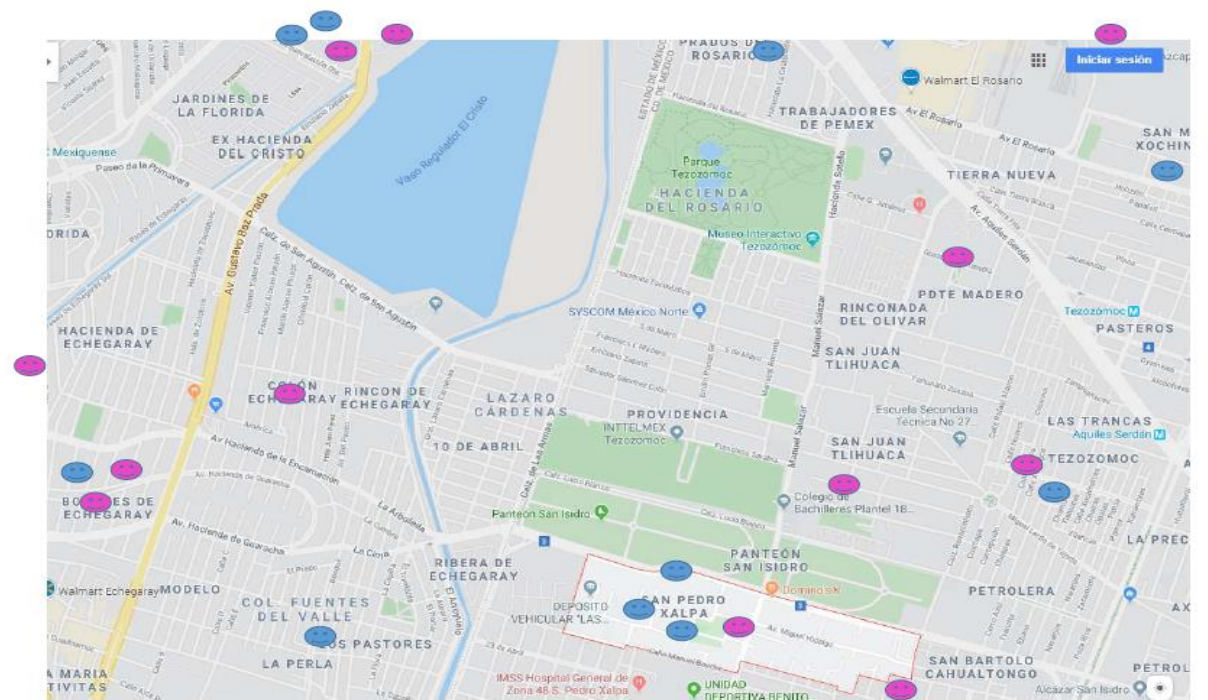
A partir de la localización de las localidades de donde provenían los estudiantes del Instituto Juventud, se procedió a elaborar los mapas de localización de los domicilios de los menores, con el propósito de determinar la zona de afluencia escolar. (Figuras 1.4, 1.5 y 1.6)

Figura 1.4. Mapa de localización de los domicilios de los alumnos del grupo 2° “ D ”



FUENTE DE CONSULTA: Elaboración propia, a partir del mapa de Google y del Directorio Escolar.

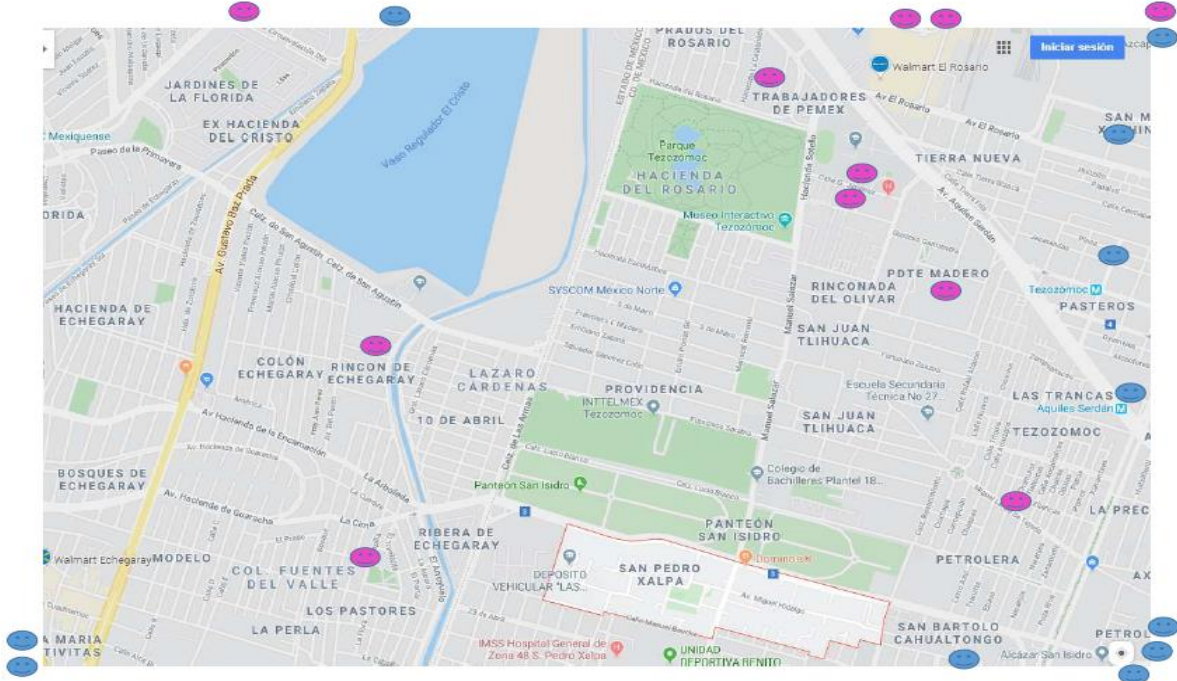
Figura 1.5. Mapa de localización de los domicilios de los alumnos del grupo 3° “ C ”



FUENTE DE CONSULTA: Elaboración propia, a partir del mapa de Google y del Directorio Escolar.



Figura 1.6. Mapa de localización de los domicilios de los alumnos del grupo 3° “ E ”



**FUENTE DE CONSULTA: Elaboración propia, a partir del mapa de Google y del Directorio Escolar.**

Total de alumnos de los tres grupos:	80
Alumnos del Estado de México:	37
Alumnos de la Ciudad de México:	43

En la Alcaldía Azcapotzalco perteneciente a la Ciudad de México, se encontraron las colonias Ampliación Petrolera, Ángel Zimbrón, CTM El Rosario, El Rosario, Plenitud, Prados del Rosario, Providencia, San Antonio, San Juan Tlihuaca, San Lorenzo, San Martín Xochinauac, San Miguel Amantla, San Pedro Xalpa, Tezozómoc, las Unidades Habitacionales: Francisco Villa, Presidente Madero y el Rosario y la Unidad Xochinahuac; dos alumnos provienen de la alcaldía Gustavo A. Madero y uno de la alcaldía Miguel Hidalgo.

La única vía de comunicación de la alcaldía de Azcapotzalco hacia la Calzada San Agustín era la Avenida de las Armas, la cual entroncaba con el acceso al plantel, así como con las calles Salvador Sánchez Colín y la calle Venustiano Carranza que eran la continuidad de esta calzada; además de las avenidas la Naranja, Aquiles Serdán, San Isidro y el Rosario.



Los espacios a los cuales acudían las familias de estas colonias eran la plaza comercial Town Center El Rosario, Cetram Rosario, los Ahuehuetes; los mercados públicos 23 de abril, Jardín Fortuna Nacional, Xochinahuac, San Juan Tlihuaca; los parques Tezozómoc, Campo Bello, la Torre, Azcatl Palqui, Juárez; los centros deportivos PEMEX, San Juan, la Unidad Deportiva Benito Juárez; los jardines los Nacionales, Renacimiento; los restaurantes Toks, la Casa de Toño, Domino's Pizza, Pizza Hut y otros locales de alimentos de menores dimensiones; las unidades bancarias Banorte, BBVA y Banamex; las bibliotecas Xavier Villaurrutia.

Por otro lado, la oferta educativa concentrada en los planteles educativos de los niveles preescolar y primarias, eran los siguientes: Justo Sierra, centro escolar Lancaster, Esperanza Velasco; las secundarias diurnas números 108, 143 y 294; la secundaria técnica número 27; en el nivel medio superior, los Colegios de Bachilleres Planteles 1 El Rosario y 18 Tlihuaca Azcapotzalco, el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel el Rosario, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica número 106 Azcapotzalco, México Canadá; los hospitales Materno Infantil Dr. Nicolás M., el Centro de Salud TII Santiago Ahuizotla; el registro civil Juzgado número 36; los panteones San Isidro y Santa Lucía; los templos, Rectoría de San Pedro Apóstol, la Parroquia San Miguel Arcángel; además de diversos talleres mecánicos, electrónicos; farmacias, papelerías, tiendas de conveniencia y pequeñas industrias.

La confluencia de los nativos de estas dos entidades federativas, conformaban la comunidad educativa del Instituto Juventud del Estado de México, que de acuerdo a la información recabada por la institución a través del directorio escolar, dieron como resultado los siguientes hallazgos:

Como ya se señaló, los integrantes de la comunidad educativa josefina de los tres grupos en estudio, provenía de diversas colonias o unidades habitacionales situadas la gran mayoría en dos municipios: el cuarenta y seis por ciento tienen su vivienda en el municipio Naucalpan de Juárez en el Estado de México, el cincuenta y tres por ciento provienen de la alcaldía de Azcapotzalco en la Ciudad de México y el uno por ciento restantes de las alcaldías Gustavo A. Madero y Miguel Hidalgo. La mayor parte de ellos vivía a menos de veinte

minutos del edificio escolar, ya sea caminando, trasladándose en el automóvil o el transporte escolar, lo que debiera impactar en la puntualidad de los alumnos al plantel.

Durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar, en su fase intensiva, al inicio de ciclo escolar 2019-2020, el coordinador del departamento de Pedagogía del Instituto Juventud del Estado de México, puso de manifiesto, que durante la encuesta en línea que el colegio realiza a los padres de familia, al momento que acuden a solicitar la inscripción de su hija/hijo, (cabe señalar que la información proporcionada no fue realizada en una presentación con el formato oficial, simplemente la fue leyendo, sin mostrar el instrumento de evaluación utilizado, ni proporcionando la sistematización implementada); los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El cincuenta y siete por ciento de los padres y las madres de familia estaban casados por la vía civil; el ocho por ciento de ellos mantenían una relación con una persona del mismo sexo; doce por ciento de los encuestados eran divorciados; el dos por ciento había enviudado; ocho por ciento de la totalidad optaron por la soltería y trece por ciento encabezaban una familia en condición homoparental.

Las condiciones en las cuales vivían los alumnos conllevaron a entender acerca de sus estilos de crianza, siendo el predominante el denominado estilo permisivo, que se caracterizó por la libertad de actuación que los padres cedían a sus hijos; pues en el afán de compensar la falta de tiempo que los padres les dedicaban, concedieron una excesiva libertad de actuación, que por lo regular transformaba su proyecto de vida, en propuestas carentes de metas y compromisos, convirtiendo sus estilos de formación en prácticas desorganizadas tendientes a ponderar los intereses y las necesidades sociales, por sobre las metas formativas.

El grado de estudios de mayor prevalencia entre los padres y las madres de familia, era el de licenciatura; hecho que incidió en las actividades laborales desempeñadas, predominando las de carácter profesional, por lo que se distinguieron médicos, contadores, abogados, administradores, arquitectos y docentes; quienes desempeñaban sus funciones en dependencias oficiales y privadas, siendo en algunas de éstas los representantes legales de las mismas; también estaban los que desempeñan labores de índole comercial, siendo en la mayoría de los casos, los propietarios de sus negocios.

En cuanto a la interacción familiar, se percibió un deterioro de las relaciones parentales que se agudizó durante esta etapa de desarrollo de los menores; entre las principales causas que provocaban estas situaciones, se destacaron, el distanciamiento entre los miembros de familia por diferentes motivos, por ejemplo, el tiempo que dedicaban a las actividades del trabajo de los padres de familia; también los momentos que, tanto los papás como los menores, invertían para interactuar en las redes sociales, ver televisión y películas o jugar videojuegos; de igual manera, los conflictos maritales que derivaron en la separación de los padres de familia, quienes comúnmente utilizaban el dominio de la patria potestad como medio para agredir a la pareja y manipular la relación madre-padre/hija(o).

De la misma manera, influyó el temperamento y el carácter de alguno o varios de los miembros de la familia, que por situaciones personales, laborales o familiares se vieron afectados en la salud emocional con repercusiones en las interacciones familiares; todo esto aunado a la carga de labores escolares que señalaron tener sus hijos dentro y fuera del plantel.

La dinámica generada entre los padres de familia y el personal del plantel fue principalmente en interacciones que se dieron a distancia, mediante el uso de la Agenda Escolar, en la cual se enviaban y recibían mensajes escritos, relacionados con situaciones académicas y del comportamiento de sus hijos; también se utilizó el correo institucional y la plataforma escolar con la que contaba el plantel; en ocasiones se generó el diálogo vía telefónica, cuando era necesaria una información más detallada o mediante las entrevistas, en casos en que su hija o hijo presentaron conflictos académicos o de comportamiento.

Hacia la toma de acuerdos y el establecimiento de compromisos para generar alternativas que permitieran dar solución a las situaciones problemáticas; aun cuando llegaba a existir un diálogo permanente, fueron pocas las ocasiones en las que las madres y/o padres de familia adoptaron medidas permanentes para acompañar y supervisar las actividades de sus hijos.

Además de que, en la percepción entre la relación empresa-cliente, los padres de familia pretendían delegar las responsabilidades propias de su rol legal, al personal docente y directivo del plantel educativo con el cual contrajeron un contrato de servicio, percibido más desde el orden mercantil que del carácter educativo, por lo que más que acuerdos y compromisos orientados a la formación educativa de su(s) hija(s)/hijo(s), consideraban que

las facultades que tenían como padres de familia, eran obligaciones asumidas por la empresa del servicio educativo.

El análisis de esta información permitió distinguir datos que posibilitaron al docente investigador establecer escenarios probables de actuación e interacción, debiendo reflexionar acerca de los datos encontrados para proceder a la interpretación de los mismos y poder ir describiendo el contexto dentro del cual se diseñó e instrumentó la propuesta de intervención pedagógica, siendo el primer hallazgo de la hermenéutica aplicada, el siguiente:

La conformación familiar biparental de casi dos terceras partes de las familias, orientaría a intuir que debiera haber una apropiada funcionalidad en la mayoría de las mismas; pero, por lo contrario, se percibió en gran parte de las familias, una disfuncionalidad dentro de su estructura, situación provocada por causas multifactoriales, entre las cuales se destacaron aquellas relacionadas con el poco tiempo que dedicaban las madres y los padres de familia a sus hijas/hijos, ya sea por su situación matrimonial, por cuestiones laborales, por sus hábitos sociales y deportivos o por los largos espacios de tiempo que dedicaban al cuidado de su apariencia personal.

Los dos estilos de crianza educativa parental que prevalecieron entre las familias de los alumnos del Instituto Juventud del Estado de México; fueron el de tipo permisivo y el de condición indiferente, ambos con bajos niveles de afecto, supervisión, acompañamiento y exigencia a sus hijos, hacia el buen desarrollo de las actividades escolares; situaciones provocadas por el distanciamiento entre los miembros de la familia, la ausencia de autoridad (control y disciplina) y las bajas o nulas expectativas de logro personal de los educandos (proyecto de vida).

El nivel económico al cual pertenecían las familias de los alumnos del plantel, casi en su totalidad, era de clase media; contando con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos que se generaban como resultado del servicio educativo contratado (inscripción, colegiaturas, libros de texto, útiles escolares, actividades cocurriculares); otros, los menos, de clase media, disfrutaban del beneficio de becas académicas, lo cual provocó en ocasiones, que no pudieran acceder a la compra de productos que ofrecía la empresa ofertadora del servicio, como eran los alimentos y bebidas expedidos en la tienda escolar, los libros de texto, las fotocopias, la agenda escolar, las visitas educativas o deportivas; así como

los uniformes escolares, aunque éstos son vendidos al exterior del plantel por comerciantes independientes.

Este factor repercutió en el estilo de vida de casi la mitad de los estudiantes, que en la mayoría de los casos era muy satisfactorio, pues al contar con las condiciones económicas para solventar las necesidades básicas y darse ciertos lujos en los rubros de vestimenta, calzado y accesorios personales; uso de costosos equipos electrónicos y digitales; empleo de vehículos de marcas de renombre; realización de salidas recurrentes a restaurantes, cines, teatros y viajes al extranjero; el vivir de manera holgada, evitó que los alumnos pudieran contraer estados emocionales de angustia por no poder cumplir con lo que se les solicitaba para desarrollar sus actividades escolares.

Los padres de familia reclamaban, «ante la relación vinculatoria de los docentes con el alumnado», que deberían ser los responsables de educarlos; comprometiéndolos a responder por las situaciones académicas y disciplinarias manifestadas por éstos, inclusive de aquellas que conllevaban a verse involucrados en problemas de acreditación, a causa de su irresponsabilidad en la entrega de sus evidencias de aprendizaje, tareas y/o materiales; así como las relacionadas con actos de indisciplina, ausentismo y hasta algunas de índole familiar, relativas a las relaciones de noviazgo o la organización de reuniones fuera del plantel, donde solían consumir cigarro y bebidas alcohólicas.

Son escasas las ocasiones en que se presentaron confrontaciones entre alguno de los padres de familia y un miembro del personal, aunque en ocasiones, por la idea errónea que tienen de estar pagando por un servicio, asumen ser partícipes de la relación obrero patronal con el profesorado, por lo que se sentían facultados para poder exigir acciones ajenas al contrato del servicio educativo que adquirieron con los representantes legales del colegio.

Esto repercutió en la nula o escasa participación de algunos padres de familia en las actividades escolares, soliendo ser de poca su intervención y la supervisión de las acciones cotidianas de orden académico y disciplinario de sus hijos; en sentido opuesto, está quienes al ser invitados a participar en eventos culturales, deportivos o religiosos suelen ser muy cooperadores, asistiendo a las misas, las demostraciones pedagógicas, las festividades y los torneos deportivos, como espectadores o protagonistas de la acción.

Pero, sin duda, la situación que más afecta la dinámica escolar, es la incursión de las madres y los padres de familia en las redes sociales, particularmente, al conformar grupos en aplicaciones digitales como WhatsApp; donde compartían información referente a las actividades escolares al interior del edificio escolar, las situaciones que se llegaron a dar entre sus hijos, entre docentes y alumnos, las interacciones entre docentes y las quejas que tienen que ver con el servicio educativo ofertado por el instituto, en referencia a altos costos de cuotas o venta de materiales diversos, el mal estado de las instalaciones o el equipo y los materiales que son de uso cotidiano. Inclusive, se difundieron rumores que provocaron la solicitud de la policía canina al comentar que algunos estudiantes estaban ingresando al plantel con drogas.

Muchas de estas situaciones, que se originaron, repercutieron directamente en la dinámica del núcleo familiar o social y se transfirieron al ámbito escolar, manifestándose en el contexto áulico, en el cual las interacciones grupales se dieron en ciertas situaciones de conflicto que provocaron cambios en el comportamiento de los menores y en la disminución de los niveles de desempeño académico de los que directamente se involucraron en estos eventos y en algunos de los compañeros que estuvieron más cercanos a ellos.

### *1.7 Escuela de intervención*

Consideramos necesario el análisis del contexto como un elemento que tiene la función de aumentar o disminuir la probabilidad de que el alumno se comporte de cierta manera; y por lo mismo, de que desarrolle diferentes competencias académicas. La práctica educativa se desarrolla en contextos institucionales que pueden variar entre sí en términos de la delimitación de los planes y programas de estudio y de las reglas de relación entre los diferentes elementos que participan en la estructura de organización de la institución. (Mares & Guevara, p. 16)

Ya se ha señalado la relevancia que el contexto tiene para el paradigma interconductual, desde el momento en que los teóricos consideraron al comportamiento intelectual como una interconducta, que de acuerdo con Kantor (1967), se desarrollará a partir de la interacción del individuo con otros organismos, con los objetos de estudio y el medio ambiente en el que se desenvuelve; siendo así, que los espacios formativos se

convirtieron en los ambientes educativos dentro de los cuales se pretende facultar a los estudiantes para su educación integral y armónica.

### *1.7.1 Infraestructura*

El plantel educativo del Instituto Juventud del Estado de México, está ubicado en lo que antes fue parte de la hacienda de Echegaray, sus colindancias con la calzada San Agustín al lado sur, con el vaso regulador El Cristo, al norte y al poniente y con el Río de los Remedios al Oriente, su única vía de acceso era por la calzada San Agustín, desde donde se podía dirigir al poniente a la calzada Vía Gustavo Baz, Estado de México y al Oriente a la Avenida de las Armas, CDMX.

Esta ubicación provocó conflictos viales, debido a que la calzada San Agustín es una avenida de doble sentido y aunque ambas vías son de dos carriles, uno de ellos o ambos, durante el horario de inicio o culminación de la jornada escolar, se vieron invadidos por los vehículos de los padres de familia que llevaban o recogían a sus hijos en el plantel; además de los automóviles de los vecinos, los comerciantes y los proveedores, que durante la mayor parte del tiempo obstruyeron la vía pública, en particular los coches que están en reparación en este espacio, en los talleres de hojalatería y pintura que funcionaban en la calzada.

El edificio escolar fue construido de manera exprofeso, para el uso exclusivo del servicio educativo, con una estructura de construcción a base de concreto, varillas y tabique; se conforma por dos niveles de edificación, distribuidos en tres edificios compartidos por los niveles de secundaria y preparatoria, aunque uno de los pasillos también era compartido con el nivel de primaria.

El espacio del inmueble que ocupaba el nivel de secundaria estaba conformado por dieciséis aulas educativas, dos talleres de telemática, tres cubículos de disciplina, tres cubículos de Tutoría, tres cubículos de coordinación académica, un módulo de atención psicológica y una dirección escolar; las áreas compartidas eran, una dirección general, tres laboratorios de ciencias, dos talleres de artes, un gimnasio cerrado, un gimnasio al aire libre, una cancha de fútbol, una pista de atletismo, dos patios, una biblioteca, un módulo de atención psicológica, dos módulos de atención tutorial a madres/padres de familia y alumnado, tres salas de juntas, un consultorio médico, una capilla, dos salas de maestros, un módulo de recepción, una pagaduría, cinco oficinas administrativas, un módulo de sistemas,

una oficina de servicios escolares, un módulo de fotocopias, una tienda escolar, un auditorio, cuatro sanitarios para mujeres, cuatro sanitarios para varones, un baño para el personal femenino y un baño para el personal masculino, así como un área de estacionamiento para los vehículos institucionales y del personal que labora en el plantel.

El edificio escolar contó con los servicios básicos para su funcionamiento, tales como son: drenaje, energía eléctrica, agua potable, telefonía fija, internet en red, gas natural, sistemas de audio y audiovisuales, cámaras y monitores de vigilancia, alarma sísmica, equipo para voceo, intercomunicación por radio y atención médica y/o psicológica, seguridad policiaca, servicios eclesiásticos.

### *1.7.2 Modelo educativo institucional*

El Instituto Juventud del Estado de México se erigió como una institución educativa dirigida por sacerdotes de la congregación Josefina, ofreciendo un servicio educativo de sostenimiento privado, como escuela secundaria general, incorporada a SEIEM, con una organización completa y cobertura mixta.

Forma parte de la Asociación de Colegios Particulares del Estado de México, igualmente se incorporó a la Confederación de Colegios Católicos de América Latina (CCCAL), de la cual recibe las propuestas que en el rubro educativo emanan desde el Pontificio Papal; mismas que permean a través de la estructura eclesiástica hasta llegar a los centros educativos de orientación católica, en donde se vinculan con los contenidos de los planes de estudio y programas oficiales en vigencia.

Además, solicitaba a la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), la acreditación de escuela de calidad, misma que obtuvo durante el ciclo escolar 2016-2017 y que tenía una vigencia de cuatro ciclos escolares, siendo en este curso cuando debía seguir el proceso de validación para los siguientes cuatro años; procedimiento que fue interrumpido a consecuencia de las disposiciones de las Secretarías de Salud (SS) y de Educación (SEP).

La larga trayectoria formadora del Instituto Juventud del Estado de México ha impactado a las comunidades que habitan dentro de la zona de afluencia escolar, contando con el reconocimiento de la comunidad educativa por la constante actualización y capacitación del personal docente, con respecto a las propuestas en materia de educación; así



como a la formación de estudiantes con un carisma josefino, centrado en el bienestar comunitario y que ha permitido los altos niveles de desempeño escolar y aprovechamiento académico de sus egresados.

Los principios y valores en los cuales sustentó sus preceptos educativos, además de los elementos estipulados en el PE 2011 y PE 2017 y los programas de estudio de estos dos modelos educativos, fueron aquellos de extracto religioso retomados de los ideales vilasecanos, mismos que fueron redactados por uno de los miembros distinguidos y fundador de las congregaciones de San José y de las Hermanas Josefinas, el padre José María Vilaseca, quien fue el fundador del Instituto Juventud del Estado de México, trayendo consigo su doctrina, ideales y líneas de acción.

El modelo educativo adoptado dentro del Instituto Juventud del Estado de México fue el humanismo, en el cual se contempló al individuo como un ser esencialmente educable, “el Instituto Juventud reconoce a la educación como el proceso de perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, es decir, la **inteligencia** y la **voluntad**.” (Instituto Juventud del Estado de México, 2019, p. 26); en concordancia con el enfoque educativo adoptado por los Modelos Educativos del MEEO 2017 y la NEM 2018, centrados en el humanismo.

En este marco, donde las *habilidades del pensamiento*, requerían de una formación continua a través de un proceso planificado hacia el desarrollo de personas íntegras, delegando esta tarea al educador josefino, “*docente capacitado para llevar a cabo la labor formativa siguiendo el enfoque humanista y emocional (espiritual), los principios pedagógicos y el servicio al otro*” (IJEM, 2019, p. 28) para cumplir con el apostolado que por décadas prevaleció en el perfil del docente en nuestro país.

De esta manera, el Instituto Juventud del Estado de México presentaron la Misión y la Visión que le brinda identidad institucional:

Misión: nuestra institución tiene doble función: por un lado, la formación académica con metas, métodos y características con personalidad propia, diferentes a las de cualquier otra institución; y por otro, se presenta también como “comunidad cristiana”, que tiene en su base un proyecto educativo cuya raíz está en Cristo y en el Evangelio (Ídem).

**Visión:** Nos proponemos ser una institución educativa líder en la formación de niños y jóvenes, reconocida por la excelencia de nuestros procesos estandarizados de enseñanza-aprendizaje, por la alta calidad profesional y humana de nuestra comunidad educativa y por el testimonio vivo de nuestros egresados en su contribución al desarrollo de nuestra sociedad conforme al carisma josefino (Ídem).

En la Misión, el Instituto Juventud del Estado de México mostró su carácter oficial, como institución educativa incorporada a SEIEM y su condición religiosa al manifestar su doctrina religiosa y en la Visión, la tendencia a considerarse la empresa privada que ofrece un servicio educativo de calidad, sustentada por el profesionalismo del personal encargado de guiar los procesos de aprendizaje, tendientes a la formación de egresados íntegros, miembros de una comunidad josefina que velan por el bienestar individual y colectivo de quienes la conforman.

Además de las asignaturas del currículo oficial, ofreció dentro de sus servicios la instrucción de un tercer idioma, el francés y la asignatura de maduración humana, relativa al aspecto teológico emanado de los preceptos de la congregación de los sacerdotes josefinos, pertenecientes a la religión católica y su relación con la vida escolar y cotidiana; además de proporcionar de manera cocurricular una instrucción deportiva en distintas especialidades del deporte escolar y talleres de nivelación académica, entre los cuales destacaban los de las asignatura de Matemáticas y las estrategias de estudio.

Para cumplimentar lo establecido en el marco rector de la educación, se rigió por el documento Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (2019), en el que se emitieron los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, mismos que establecieron la autonomía de gestión de los planteles educativos, a los cuales facultó para el establecimiento de planes de intervención pedagógica pertinentes a los requerimientos educativos de la población escolar atendida, a través de la denominado Programa Escolar de Mejora Continua; siendo en este plan de trabajo, en el cual se estableció la línea de actuación del personal docente, hacia la promoción de aprendizajes significativos para la vida.

El programa Escolar de Mejora Continua integró las metas, los procesos y las tareas, directrices de la comunidad educativa hacia la mejora de los desempeños de las NNA, en ocho ámbitos: aprovechamiento escolar y asistencia, prácticas docentes y directivas,

formación docente, avance de los planes y programas de estudio, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, infraestructura y equipamiento y carga administrativa.

Hacia el desarrollo integral y armónico del individuo, se promovió la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación básica, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente; dentro del marco institucional que requirió de un objetivo general, el establecimiento de metas a cumplir, acciones a efectuar y los responsables de su cumplimiento.

Al respecto de la valoración de los alumnos, el Instituto Juventud del Estado de México se apega a las normas generales de evaluación, acreditación, promoción y certificación referidas en el Acuerdo 11/03/2019, que señala la instrumentación de una evaluación formativa, que comprende una valoración en tres periodos trimestrales en la cual se contemplan todos los ámbitos educativos, las discapacidades físicas o emocionales, las barreras para el aprendizaje y la participación las inteligencias múltiples, los ritmos y estilos de aprendizaje.

La evaluación como proceso paralelo al de aprendizaje requirió de un seguimiento continuo, que partió desde el diagnóstico hasta la promoción al siguiente grado escolar, efectuando los ajustes razonables y la flexibilización a la planificación; emitiendo una valoración cualitativa, misma que se ponderó en una escala cuantitativa de 5 a 10 de calificación, para apegarse a las normas de control escolar institucionales, mismas que se plasmaron en un reporte de evaluación por alumno, para cada grado educativo cursado, a la vez de incluir las recomendaciones específicas al respecto de las posibilidades de acreditación o reprobación de los alumnos vulnerables (SEP, 2019a, p. 6).

En atención a la prioridad de la disminución del rezago escolar, a partir del primer trimestre y hasta el segundo trimestre en educación secundaria, se establecieron los mecanismos de recuperación de materias, para aquellos alumnos que obtuvieron una

evaluación no aprobatoria, con una ponderación numérica inferior al **6.0** de calificación, de **5.0 a 5.9**; contemplando que en el tercer trimestre no aplicaba esta medida de regularización.

Para tal efecto, el personal del Instituto Juventud del Estado de México acordó en la fase intensiva de CTE evaluar a los alumnos en esta condición de vulnerabilidad, con la presentación de los trabajos que no realizaron durante el periodo trimestral culminado, la resolución de una guía y/o un producto elegido por el docente, considerando a criterio del docente titular de cada asignatura la aplicación del examen de recuperación. En caso de persistir la reprobación al final del ciclo escolar de alguna de las asignaturas, los estudiantes no aprobados, presentaron un examen extraordinario para acreditar la asignatura y poder acreditar el grado, conforme a las normas comprendidas en el Acuerdo 15/05/2019.

### *1.7.3 Factor humano*

La plantilla de personal estuvo conformada por un director general, un subdirector general, un coordinador general, una directora técnica, una responsable de recursos humanos, un administrador general, una contralora, una recepcionista, cuatro elementos de seguridad, un responsable de nóminas, tres ejecutivos de control escolar, una bibliotecaria, un asistente de la dirección, dos ejecutivos de sistemas, tres responsables de disciplina, dos psicólogos, un médico escolar, cuatro asistentes a la educación, treinta docentes y seis entrenadores deportivos.

El clima institucional dentro de las instalaciones del plantel era en general agradable, de respeto y camaradería, existía un diálogo permanente entre el personal del plantel y las autoridades educativas, quienes se dirigieron con respeto hacia sus subordinados; entre pares hubo un ambiente de colaboración y apoyo, compartiendo sus experiencias y buscando alternativas de solución a los diversos conflictos de índole personal o laboral, siguiendo las instancias de la estructura jerárquica de la institución. Fueron muy raras las situaciones de conflicto entre los miembros de la plantilla escolar y cuando estas ocurrieron, fueron atendidas con discrecionalidad cuidando la integridad de los involucrados.

El nivel de estudios del profesorado era en su mayoría de Licenciatura, aunque no todos con una formación docente, habiendo varios licenciados e ingenieros, en algunos de los casos los docentes contaban con Maestría y en pequeña proporción con Doctorado; casi todos mostraban esa vocación hacia la docencia; siendo el modelo de docente que prevaleció,

el tradicionalista, centrando su atención en el profesor, quien asumía el rol de orador, reproductor y solucionador de las problemáticas afrontadas por sus alumnos.

Los métodos de enseñanza preferidos entre los integrantes del colectivo magisterial se caracterizaron por ser de tipo ecléctico, distinguido porque los docentes retomaron elementos de valor de los diversos modelos de formación para crear una metodología propia, sin considerar los choques epistemológicos entre las teorías que eligieron para los efectos de su rol de formadores, con el afán de mejorar su desempeño profesional y elevar la calidad educativa del servicio que prestaban.

Aun, cuando en el presente ciclo escolar hubo muchos cambios en la plantilla del personal docente, se percibió la estabilidad laboral de la mayor parte de los profesores, quienes mantienen cierta antigüedad dentro del colegio, situación que ha generado que casi la mitad del profesorado rebase los cincuenta años de edad.

En cuanto a la preparación profesional de la base magisterial, el Instituto Juventud del Estado de México se preocupó por la actualización y capacitación de los integrantes del colectivo docente, programando talleres, cursos y conferencias, impartidos por especialistas laicos y miembros de la comunidad josefina, dirigiendo sus ponencias hacia la mejora del nivel de desempeño profesional, con temáticas relacionadas con los saberes (teórico, técnico, procedimental, social, emocional y armónico) y las competencias docentes, con el afán de promover la implementación de propuestas pedagógicas, acordes con las reformas educativas, las características e intereses de los educandos, desde un enfoque espiritual.

La organización escolar se conformó por cuatro grupos de primer grado, cuatro grupos de segundo grado y cinco grupos de tercer grado; albergando a una población mixta de 346 estudiantes en total, la gran mayoría procedentes de los niveles educativos inferiores del Instituto Juventud del Estado de México (preescolar y primaria).

La relación de los profesores con el alumnado se vio sustentada por el respeto mutuo, aunque en escasas ocasiones, la personalidad de alguno de los estudiantes puso de manifiesto su falta de acato a los límites, al elevar la voz, hacer gestos y/o ademanes que fueron considerados como agresión verbal o física, sin llegar al contacto físico; en estas situaciones se siguió el protocolo de actuación señalado en el Marco para la Convivencia Escolar de

Secundaria (MCES) del Instituto Juventud del Estado de México propuesto para el ciclo escolar 2019 - 2020.

En este MCES 2019-2020 (IJEM 2019, pp. 61-72) se establecieron los derechos que tenían los alumnos y los deberes que les correspondían, a la vez de señalar las faltas académicas y de comportamiento en las que podrían incurrir por violación a la normatividad institucional; estableciendo las medidas disciplinarias a las que serían acreedores, desde una llamada de atención verbal hasta la suspensión temporal o remoción del Instituto a otro plantel educativo.

### *1.8 Contexto áulico*

Del total de la población escolar, los sujetos considerados para el estudio fueron 80 estudiantes de nivel secundaria que integraban los grupos 2° D, 3° C y 3° E; quienes enfrentaban Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's) que se manifestaron como conductas «*disruptivas*».

Estos patrones de comportamiento *disruptivos* se presentaron con mayor incidencia entre algunos de los integrantes de los tres grupos, durante los distintos periodos lectivos y en algunas de las asignaturas que cursaban; hallazgo resultante durante la recabación de datos, tanto en la observación directa, como en las charlas con los docentes titulares de cada asignatura, durante las sesiones de CTE, en las que algunos de los compañeros señalaron la diversas tendencias conductuales que se percibieron durante las sesiones de clase con los grupos en cuestión.

#### *1.8.1 Evaluación externa*

Cabe señalar, que como parte de los instrumentos de valoración de las condiciones del contexto académico en los cuales se desarrolló la muestra en estudio, se contó con los datos de evaluación de Plan Nacional para las Evaluaciones de los aprendizajes 2017 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019), correspondientes a la valoración realizada a los alumnos de tercer grado que cursaron en tres periodos distintos, considerando los ciclos escolares 2016 – 2017, 2017 – 2018 y 2018 – 2019, mismos que se formularon en la Figura 1.7. Para efectos de la comparación e interpretación de resultados,

se contempló la información obtenida por los estudiantes de tercer grado de secundaria, evaluados el año 2019, cursando el ciclo escolar 2018 – 2019 (Figura 1.7).

Figura 1.7. Niveles de logro en nuestra escuela. Lenguaje y comunicación

**NIVELES DE LOGRO EN NUESTRA ESCUELA**

¿Cuál es el logro de los alumnos en nuestra escuela? El nivel I (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes) es el más bajo y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).

**Lenguaje y Comunicación**

Porcentaje de alumnos de tercer grado de mi escuela y de escuelas parecidas a la nuestra

	Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro					Total**
	año	I	II	III	IV	
<b>Mi Escuela</b>	2015	9	37	43	11	100
	2017	15	32	19	34	100
	2019	8	28	40	24	100
<b>Escuelas parecidas a la nuestra*:</b>	2015	10	37	34	20	100
	2017	11	32	31	26	100
	2019	9	33	33	24	100

\*2015 Privadas en el país en localidades de baja o muy baja marginación  
\*2017 Privadas en el país en los tres niveles de marginación  
\*2019 Privadas de México en localidades de baja y muy baja marginación

\*\*Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de estos puede no ser 100.

**FUENTE DE CONSULTA: PLANEA (2019, p. 2).**

En este ámbito de desarrollo académico, el INEE contempló las siguientes unidades de análisis para la evaluación de esta prueba:

Comprensión Lectora:

**Evaluación crítica** del texto. Valoran la diversidad del español. **Analizan** recursos discursivos en secuencias argumentativas y **jerarquizan** los *argumentos*. Identifican valores culturales, ambientes y contextos sociales en obras de teatro de los Siglos de Oro y en mitos.

Análisis del contenido y de la estructura. **Ordenan** información en textos discontinuos según su propósito e **interpretan** sus recursos gráficos. **Valoran** características específicas de forma y contenido de los textos. **Extraen** elementos esenciales de textos narrativos para su adaptación. **Distinguen** tipologías textuales. **Discriminan** tipos *discursivos* en un texto (narración, descripción, ejemplificación, argumentos, opiniones).

Desarrollo de una comprensión global. **Sintetizan** su función, propósito, estructura y contenidos textuales. **Localizan** y **combinan** información explícita e implícita que se encuentra en diferentes secciones. **Seleccionan** el tema específico de una escena. Identifican la secuencia argumentativa de un ensayo. **Infieren** la situación comunicativa implícita en textos conversacionales como la entrevista. **Identifican** y

*relacionan* el contexto histórico con las acciones y características psicológicas de los personajes.

Desarrollo de una interpretación. *Interpretan* relaciones entre diferentes secciones del texto. Analizan la congruencia entre un personaje y su discurso.

Reflexión sobre la lengua

Reflexión semántica y morfosintáctica. *Interpretan* figuras literarias en poemas vanguardistas. *Seleccionan* conectores y nexos (causales, sumativos) para organizar una argumentación. *Identifican* variantes dialectales en un texto. Establecen relaciones de correferencia para *interpretar* la información. (Secretaría de Educación Básica, 2019)

En el ámbito de Lenguaje y comunicación, el INEE (2019), manifestó que el sesenta y cinco por ciento de los alumnos respondieron correctamente los reactivos correspondientes a la evaluación crítica de textos, el desarrollo de una comprensión global y el desarrollo de una interpretación; mientras que en un promedio del cincuenta y dos por ciento acertaron en los reactivos de análisis del contenido y de la estructura de textos. Sin considerar que el INEE eliminó cinco reactivos de los cincuenta y uno contemplados para la valoración, por referir que no contaban con los indicadores psicométricos adecuados.

De igual forma, el INEE (2019) en su estudio correspondiente al este ciclo escolar en el ámbito de Lenguaje y comunicación, ubicó al 8% de la población escolar evaluada en el Nivel I referente a un **dominio insuficiente** y al 28% en el Nivel II referente a un **dominio básico**; al 40% en el Nivel III referente a un **dominio satisfactorio** y al 24% en el Nivel IV referente a un **dominio sobresaliente**. Atendiendo a la taxonomía de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 36% de la población estudiantil se encontraba en el proceso o había podido desarrollar las *habilidades de pensamiento de adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas y el 64% de los estudiantes habían desarrollado las *habilidades de resolución de problemas de dominio informal* (p. 80).

Por otra parte, en el ámbito de Matemáticas, los resultados se pueden distinguir en la Figura 1.8.



Figura 1.8. Niveles de logro en nuestra escuela. Matemáticas

**Matemáticas**

Porcentaje de alumnos de tercer grado de mi escuela y de escuelas parecidas a la nuestra

	Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro					
	año	I	II	III	IV	Total**
Mi Escuela	2015	9	51	20	20	100
	2017	26	25	21	28	100
	2019	25	24	21	31	100
Escuelas parecidas a la nuestra *:	2015	39	33	17	10	100
	2017	37	29	18	16	100
	2019	28	29	19	25	100

\*2015 Privadas en el país en localidades de baja o muy baja marginación

\*2017 Privadas en el país en los tres niveles de marginación

\*2019 Privadas de México en localidades de baja y muy baja marginación

\*\*Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de éstos puede no ser 100.

**FUENTE DE CONSULTA: PLANEA (2019, p. 2).**

Por su parte el INEE contempló los siguientes indicadores del logro académico en la asignatura de Matemáticas:

Sentido Numérico y Conocimiento Algebraico: **Resolver problemas** que combinan números fraccionarios y decimales y el uso de notación científica. Multiplicar expresiones algebraicas, calcular términos de sucesiones y **resolver problemas** que implican una ecuación lineal, cuadrática o sistema de ecuaciones.

Forma, espacio y medida. **Resolver problemas** de transformación de figuras, propiedades de los ángulos de polígonos, mediatrices, bisectrices y razones trigonométricas. Calcular el área de sectores circulares y coronas, así como el volumen de cilindros y conos.

Manejo de la información. **Resolver problemas** que implican estrategias de conteo, cálculo de la probabilidad de un evento simple o abstracción de información de tablas y gráficas estadísticas. También **identifican** la representación gráfica formada por segmentos de rectas y curvas que corresponde a un fenómeno (Secretaría de Educación Básica, 2019).

En el área de desarrollo académico de Matemáticas, el setenta por ciento de los alumnos respondieron acertadamente los reactivos de las unidades de análisis, los números y sistemas de numeración, así como de la de medida; con un sesenta por ciento de los ítems correctos de los problemas aditivos, los problemas multiplicativos y los patrones y ecuaciones; el cuarenta y nueve por ciento de las figuras y cuerpos, al igual que en el de

proporcionalidad y funciones; excluyendo a cuatro reactivos que el INEE eliminó cinco reactivos de los cincuenta y uno considerados para la valoración, por no contar con indicadores psicométricos adecuados.

De igual manera, el INEE (2019) en este ámbito, ubicó al 25% de la población escolar evaluada en el Nivel I referente a un **dominio insuficiente** y al 24% en el Nivel II referente a un **dominio básico**; al 21% en el Nivel III referente a un **dominio satisfactorio** y al 31% en el Nivel IV referente a un **dominio sobresaliente**. Atendiendo a la taxonomía de Farfán, Perdomo y Mora (2017), se identificó que el 25% de la población estudiantil se encontraba en el proceso y el 24% de esta había podido desarrollar las *habilidades de pensamiento de adquisición del conocimiento* de bajo dominio o básicas y el 52% de los estudiantes habían desarrollado las *habilidades de resolución de problemas de dominio informal* (p. 80).

Al analizar la información emitida por el INEE, como parte de los resultados obtenidos en los seis periodos comprendidos entre los ciclos escolares 2014 – 2015 al 2018 – 2019, es perceptible que durante los tres cursos de educación presentados se obtuvieron en Comprensión de la Lectura muy buenos resultados, siendo el promedio de las tres pruebas del 57.3% de la población evaluada, quienes alcanzaron niveles satisfactorios y sobresalientes; en cuanto al rubro de Matemáticas, el promedio de las tres primeras pruebas fue del 46.3% de la población evaluada, quienes alcanzaron niveles satisfactorios y sobresalientes.

A partir de esta información fue posible prever el escenario probable para los resultados de la evaluación de PLANEA 2020, con los integrantes de los dos grupos de tercer grado que formaron parte estudio, los cuales estaban cursando el ciclo escolar 2019 - 2020; es decir, si nos basamos en la interpretación cualitativa de los datos proporcionados por este organismo, en los cuales se percibieron ciertos hallazgos, era posible obtener las siguientes conjeturas:

La posibilidad de apreciar el equilibrio entre las dos áreas del conocimiento, tanto en los niveles de desempeño académico como en el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, en los egresados del nivel secundaria del Instituto Juventud del Estado de México; motivo por el cual fue posible establecer expectativas elevadas en los niveles de

desempeño académico, en cuanto a las metas que se establecieron en el CTE del colegio durante la planificación del Programa Escolar de Mejora Continua.

### *1.8.2 Perfil grupal*

Resultante del análisis contextual, fue conveniente identificar las características y las condiciones académicas en que se encontraban los sujetos de estudio de cada uno de los tres grupos, a partir del análisis inicial de *campo* y los datos encontrados en los concentrados de evaluación y listados de inscripción de los estudiantes; concluyendo con la siguiente descripción del perfil grupal.

El grupo de 2° D estuvo integrado por veintiséis alumnos, once de ellos del sexo masculino y quince del sexo femenino; cuyas edades oscilaron entre los trece y catorce años; quienes gozaban de buena salud y fueron declarados clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas.

El grupo fue conformado al inicio del ciclo escolar, como parte de las políticas de organización de la institución, acción llevada a cabo por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron convivencialmente hablando, en el grupo de segundo grado; proviniendo seis de sus integrantes del grupo 1° “ A ”, ocho alumnos del grupo 1° “ B ”, cinco menores del grupo 1° “ C ” y cuatro educandos del grupo 1° “ D ”, habiendo tres alumnos de nuevo ingreso al plantel, es decir, provenientes de otros centros educativos.

***Dimensión Académica:*** El promedio grupal de segundo grado, alcanzado durante el ciclo escolar 2018-2019, fue de **8.1**; **cuatro** alumnos alcanzaron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), **ocho** estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), **doce** educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y **dos** alumnos, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**).

Un total de **veintitrés** alumnos acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos lo hicieron en el periodo de exámenes extraordinarios y **tres** aún adeudaban al menos una materia del primer grado.

El grupo de 3° C estuvo integrado por veintidós alumnos, diez de ellos del sexo masculino y doce del sexo femenino; cuyas edades oscilaban entre los catorce y quince años; quienes gozaban de buena salud y fueron declarados clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas; el grupo fue conformado por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron en el grupo de segundo grado; proviniendo seis de sus integrantes del grupo 2° “ A ”, tres alumnos del grupo 2° “ B ”, siete menores del grupo 2° “ D ” y seis educandos del grupo 2° “ E ”, no habiendo ningún integrante del grupo 2° “ C ”.

*Dimensión Académica:* El promedio grupal de segundo grado alcanzado durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de **8.4**; *siete* alumnos lograron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), *once* estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), *tres* educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y *un* alumno, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**).

Los *veintidós* alumnos acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos lo hicieron en el periodo de exámenes extraordinarios.

El grupo de 3° E está integrado por veintidós alumnos, once del sexo masculino y once alumnas del sexo femenino; cuyas edades oscilan entre los catorce y quince años; quienes gozan de buena salud y son clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas; el grupo fue reconfirmado al inicio del ciclo escolar, como parte de las políticas de organización de la institución, acción llevada a cabo por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron convivencialmente hablando, en el grupo de segundo grado; proviniendo tres de sus integrantes del grupo 2° “ A ”, ocho alumnos del grupo 2° “ B ”, dos integrantes del grupo 2° “ C ”, cinco menores del grupo 2° “ D ”, tres educandos del grupo 2° “ E ” y un alumno de nuevo ingreso al plantel.

*Dimensión Académica:* El promedio grupal de segundo grado, alcanzado durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de **8.2**; *tres* alumnos alcanzaron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), *trece* estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), *seis* educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y *un* alumno, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**).

De los veintidós alumnos, *veintiuno* acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos lo hicieron en el periodo de exámenes extraordinarios y *uno* adeuda una materia de segundo grado.

Es en este contexto que se proyectó llevar a efecto la propuesta de intervención pedagógica, misma que se diseñó, a partir de las características y las condiciones que prevalecían entre la colectividad estudiantil, a partir de las tendencias de comportamiento inteligente y los niveles de desempeño académico personales y colectivos, respetando la individualidad y la diversidad; para poder atender a los principios y las prácticas de enfoque de inclusión a partir del precepto de equidad con perspectiva de género.

De igual manera, ponderando las interacciones que existían entre los sujetos de estudio, primeramente consigo mismos, en seguida con sus compañeros y docentes; para finalmente contemplar las relaciones con su entorno; es decir, en su contexto; se confirmó la premisa al respecto de que este *campo* es el elemento que posibilitaría o limitaría el descubrimiento y la transformación de los **aprendizajes clave** y el desarrollo de las *habilidades* del *pensamiento*.

Es a partir de este marco contextual, que fue necesario establecer el rumbo que debería seguir la investigación, lo que llevó a generar un sustento teórico que permitiera identificar los elementos y los factores contingenciales con los que interaccionaban los sujetos de estudio, hacia el diseño de una propuesta de intervención pedagógica que orientó la intencionalidad de las acciones hacia la transformación del sistema contingencial, mediante la mediación directa de los distintos actores involucrados en el proceso educativo.

Para tal efecto, fue necesario recurrir a la incorporación de los preceptos teórico metodológicos de uno de los paradigmas del aprendizaje existentes, contemplando para tal efecto, instrumentar el análisis histórico conceptual del modelo de aprendizaje denominado interconductismo, mismo que posibilitó la conformación del Marco Teórico, el cual fue descrito a detalle en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2 Marco Teórico**

### ***Hacia un enfoque de habilidades del pensamiento***

#### ***2.1 El estado del Arte***

La elaboración de la Tesis conllevó la construcción del Estado del Arte como elemento académico esencial hacia la óptima preparación del documento de investigación referido.

Esta situación condujo al siguiente planteamiento, ¿Qué es un Estado del Arte?

Una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación es la construcción de su estado del arte, ya que permite determinar la forma como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento de realizar una investigación y cuáles son las tendencias existentes. (Londoño et al., 2014, p. 7)

A partir de esta conceptualización, se inició la búsqueda de literatura pedagógica referente al tema a desarrollar, el cual se definió a continuación: *“La dinámica grupal de colectivos estudiantiles que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, manifestadas a través de conductas disruptivas en el nivel secundaria de Educación Básica del Instituto Juventud Estado de México y su incidencia en el bajo nivel desempeño escolar”*.

De tal modo, que condujo a la tarea de efectuar la primera fase de la elaboración del Estado del Arte, la heurística, que de acuerdo con Londoño et al. (2014), la refirieron como el acto de “descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos” (p. 24), es decir, la acción correspondiente a la búsqueda de la literatura académica en concordancia con las referencias contextuales, teóricas y metodológicas requeridas para la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica.

Es así, que se pusieron en práctica diferentes estrategias de investigación, acudiendo a algunas bibliotecas públicas y privadas, donde se buscaron textos referentes a la temática de estudio o accediendo a las páginas electrónicas especializadas que contenían una variedad de fuentes de consulta digitales referentes al objeto de indagación, mismo que proporcionó la línea de acción para la pesquisa.

Dentro de las bibliotecas públicas, se recurrió a la solicitud del préstamo de textos, trabajos de tesis con información alusiva al tema y en internet, con la localización de las fuentes de consulta, que se hizo por medio de la técnica denominada búsqueda booleana; que consiste en registrar palabras o frases clave, entrecomilladas, dentro de los buscadores digitales para que se mostraran los títulos de documentos académicos de manera precisa.

También se tuvo acceso a otro tipo de fuentes, mismas que fueron compartidas en los distintos medios electrónicos, revisados durante el proceso, tratando de ir a la fuente original de cada teoría del aprendizaje estudiada y supervisando que cada una de estas fuentes tuviera el reconocimiento académico y científico.

Acto seguido, se dio paso al segundo momento en la conformación del estado del arte, de acuerdo con Londoño et al. (2014): “Como método, la hermenéutica explica las bases de la comprensión, determinando sus posibilidades y configuraciones a partir del círculo hermenéutico, condición de toda interpretación por ser el que determina la ruta investigativa” (p. 24). Con los referentes al alcance para la revisión, se inició la lectura y el análisis de cada documento impreso o electrónico, utilizando variadas estrategias metodológicas de investigación (andamios, cuadros comparativos, organizadores de información, punteo) para dilucidar los hallazgos más relevantes hacia la conformación del presente Estado del Arte y la consecuente conformación del documento de Tesis de Maestría.

Al comenzar el análisis histórico conceptual, se leyeron a detalle los títulos de los textos, para enseguida, si se consideraba que la temática sería útil para la indagación, abordar las palabras clave y los resúmenes, en el caso de los artículos; por su parte en las revistas, los libros y las tesis, se revisaron los índices y las introducciones o los prólogos; en caso de percibir la existencia de información útil para la investigación por realizar, se prosiguió con la lectura a profundidad de los apartados seleccionados de cada texto.

En seguida, se acudió al registro de la información en fichas de lectura y organizadores de información, se sintetizó el contenido, de tal manera que se rescataron los datos a integrar en la propuesta de intervención pedagógica, se contemplaron los avances teórico metodológicos alcanzados en los proyectos examinados, así como las áreas de oportunidad a considerar para diseñar una propuesta de intervención que tuviera impacto.

Es así, que se registraron los datos, se sistematizó la información y se buscaron los hallazgos, para proceder al siguiente momento del proceso “la construcción teórica: comprende la revisión de conjunto de la interpretación de los núcleos temáticos con el fin de formalizar el estado actual del tema.” (Londoño et al., 2014, p. 32).

En un primer momento, se enfocó la indagación hacia la búsqueda de textos cuya temática hiciera referencia a las conductas disruptivas, con cierta dificultad para encontrar literatura que precisará este tipo de comportamientos, debido a la escases de fuentes de consulta alusivas a esta problemática; se revisaron diversos materiales escritos, aunque se concluyó, que la mayoría de éstos, se enfocaban a aspectos relativos a la psicología experimental más orientados hacia la patología clínica.

Afortunadamente, en algunos de los artículos de divulgación científica se encontró información referente al comportamiento disruptivo en niños y adolescentes.

Es así, que a partir de la revisión de las siguientes fuentes de consulta, del registro de la información relevante en las fichas de lectura, la organización e interpretación de los datos recabados para el estudio y recurriendo al análisis histórico conceptual; se pudieron describir las investigaciones efectuadas por algunos de los teóricos que abordaron situaciones de comportamiento similares, plasmando sus procedimientos, hallazgos y conclusiones en sus textos, mismos que a continuación se presentan.

Comenzando por la descripción de algunos artículos de divulgación científica, presentados de acuerdo a la proximidad de su publicación y de los cuales se rescataron los puntos siguientes:

En el documento de Félix (2016), *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes*. España: Hospital Clínico Universitario de Valencia. En cuanto al elemento teórico, se distingue la conceptualización de diversos trastornos clínicos (oposicionista-desafiante, disocial, déficit de atención TDA y de mala conducta), todos ellos factores determinantes hacia la manifestación de los patrones de comportamiento antagónicos, en alguno de los estudiantes canalizados a esta dependencia; mismos que incidieron de manera negativa en el desarrollo de las dinámicas de las sesiones de trabajo escolar y el aprovechamiento escolar de quienes presentaban estas BAP's.



La metodología de indagación se apego los preceptos del paradigma de aprendizaje conductista, con un enfoque positivista y un diseño cuantitativo; en el proceso de evaluación resultó necesario, por un lado, el uso de pruebas que condujeron a evaluar los distintos dominios del sujeto (social, cognitivo, afectivo) y la historia de vida personal; contemplando como último elemento, la experiencia del propio evaluador (psicólogo clínico).

El autor dilucido los síntomas que más predominaron, en los sujetos de estudio, mismos que sirvieron para la categorización de los distintos trastornos psicológicos de comportamiento señalados.

Se percibió en el proceso de interpretación un estudio predominantemente clínico, muy distante del ambiente educativo en el cual se desenvolverían los sujetos de estudio dentro del espacio escolar. Aunque se abrió la puerta a la transferencia de algunos elementos descriptores de los trastornos psicológicos hacia la conceptualización de las prácticas antagónicas que presentaban algunos de los estudiantes dentro del aula.

En la obra de Comellas (2015), *El clima cotidiano en el aula*. Contexto relacional de socialización. Inició con el análisis acerca del clima relacional en el grupo – clase, como unidad de estudio; describiendo su organización, los roles, las interacciones y su funcionalidad, proponiendo un método de intervención proactiva de los involucrados en el proceso educativo, para prevenir la violencia al interior de los planteles formativos.

La estrategia metodológica empleada provino de una vertiente epistemológica del paradigma de aprendizaje cognitivista de orden constructivista, con un enfoque mixto; el método de Investigación Acción Participativa, a partir de una intervención proactiva, con un estudio aplicado en una población de 10891 alumnos de primaria y secundaria, se enfocó al análisis de algunos factores condicionantes del clima áulico del grupo. La recogida de datos se llevó a cabo a partir del Sociograma *on line* (<http://portal.grode.org>), elaborado por los mismos integrantes del grupo y permitiendo al estudiantado proporcionar el número de respuestas que deseará; el formulario ofreció al profesorado, de forma inmediata, los resultados (cuantitativos, cualitativos y gráficos).

En el texto de Ruíz y Gómez (2012), *Patrones de personalidad disfuncionales en niños y adolescentes: una revisión funcional – contextual*. El artículo de divulgación científica trató la problemática de las tendencias de comportamiento disruptivas a través de

una visión psicoanalítica; en la cual refirió la existencia de experiencias traumáticas determinantes en algún momento de la vida del niño o el adolescente, provocando un trastorno de personalidad promotor de la propensión del comportamiento señalado.

La metodología se apegó a la teoría funcional contextual, con un enfoque positivista, un diseño cuantitativo e histórico conceptual. Reflexiona acerca de la necesidad de crear nuevos criterios de evaluación dentro de los manuales diagnósticos para este tipo de trastornos y crear una forma diferente de evaluación que no se base sólo en test o entrevistas, sino que evalúe los estilos de personalidad de una manera más experiencial o directa.

No obstante, que las autoras percibieron la problemática desde una perspectiva clínica, no concluyeron en el establecimiento de patrones de comportamiento determinantes en las conductas disruptivas, ni sus repercusiones directas e indirectas dentro de los salones escolares.

En sus conclusiones, se destacó la afirmación que hace al respecto de que la adolescencia va acompañada de conflictos conductuales y emocionales; por lo que se debe de poner suma atención en la duración e intensidad de los eventos disruptivos, pues puede convertirse en una patología y recomendó focalizarse en relación al síndrome de lesiones autoinfligidas, siendo una prioridad que se realizarán estudios más completos. Al respecto, fue relevante destacar la influencia que pudo provocar este tipo de manifestaciones, al ser un elemento determinante en los patrones de comportamiento colectivo de disrupción.

Como sugerencia se destacó la siguiente, que las investigaciones que se realizaran en adolescentes contemplaran como puntos clave: edad, situación, contexto y variables sociodemográficas en las que está inmerso el adolescente.

En el discurso de Gotzens et al. (2010), *Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula*. España: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Refirió una diversidad de comportamientos indisciplinarios, provocadores de conductas disruptivas *instruccionales*, mismas que generaron climas áulicos en los que se imposibilitó el trabajo y se interfirió en el proceso de aprendizaje.

La metodología de indagación empleada se apegó al paradigma de aprendizaje conductista, con un enfoque positivista y un diseño cuantitativo empírico-analítico; el estudio descriptivo que comparó los datos obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario, a

una muestra de 146 docentes de enseñanza infantil (preescolar), primaria y secundaria, de tres ciudades: Barcelona, Murcia, y Coímbra.

El uso de un cuestionario, de tipo no obtrusivo, pretendía minimizar las distorsiones asociadas al lenguaje durante el momento de interpretación de la información. La indagación mostró un sesgo metodológico, pues solamente refirió el posicionamiento de uno de los sujetos, quien emitió la información solicitada, sin considerar el punto de vista de los estudiados.

Puntualizó diez probables manifestaciones de comportamiento que se podrían presentar durante un momento específico de la sesión de clase, aunque no hizo alusión a las causas o intenciones que motivaron la aparición de determinada conducta en los educandos; situación que abrió el campo de actuación al tratar de dar respuesta a esta interrogante.

En el documento de Moreno et al. (2007), *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física*. Conceptualizaron los términos ligados a la conducta de los elementos de grupos de secundaria, en disciplinados e indisciplinados, tendientes a conseguir conductas prosociales.

Confirieron la manifestación de comportamientos disruptivos a condiciones y factores sociodemográficos, educativos, sociales y familiares desfavorables, que incidían en los patrones de comportamiento irruptor de los alumnos, repercutiendo en la convivencia sana y pacífica, y que incidieron en el proceso de aprendizaje de todo el alumnado del grupo. A la vez de hacer alusión al uso de los nombrados métodos reactivos, implementaron sanciones que acrecentaron la problemática, en vez de disminuirla o erradicarla; en contraste con los métodos positivos, dentro de los cuales se generaron ambientes preventivos de comportamientos negativos.

La metodología de estudio se apegó al paradigma de aprendizaje cognitivista, con un enfoque positivista y un diseño cuantitativo; la propuesta de intervención pedagógica que se incluyó en el documento, pretendió recurrir a métodos de formación de la teoría sociocultural, con la instrumentación de intervenciones de tipo clínico presentados por las corrientes de la Psicología Conductista, que propusieron la implementación de los reforzadores positivos.

Al inicio del estudio se encontraron elementos valiosos relacionados con el contexto en el cual se desarrollaron los educandos; aunque en la propuesta de resolución que

presentaron se provocaron choques epistemológicos que involucraban a tres paradigmas del aprendizaje; situación que se debió evitar como parte del procedimiento de estudio, para no provocar la distorsión de los resultados o conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También se integraron, como parte de la búsqueda de fuentes de consulta, el análisis de los siguientes trabajos de tesis:

En la obra de Hernández (2016), *Problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Toluca*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Conceptualizó el término de adolescencia e hizo una distinción entre el adolescente individuo y la población adolescente en los distintos ámbitos de la sociedad; distinguió a la salud física en general y la salud mental en particular; indicando factores que conllevaban al deterioro de la salud física y emocional en los jóvenes, derivando en la manifestación de problemas conductuales interiorizados o exteriorizados.

La metodología de estudio se apegó al paradigma de aprendizaje conductista, con un enfoque positivista y un diseño cuantitativo, de tipo comparativo; se aplicó en una población voluntaria de 672 estudiantes de cuatro preparatorias del Valle de Toluca, de los cuales 279 (42.7%) fueron hombres y 374 (52.7%) mujeres, con una media de edad de 15.3 años.

La muestra de estudio fue de tipo no probabilística intencional, distribuida en las preparatorias, de la siguiente manera: 128 alumnos “Adolfo López Mateos”, 126 alumnos “Nezahualcóyotl”, 239 alumnos “Cuauhtémoc” y 160 alumnos “Ignacio Ramírez”.

Se utilizó como instrumento la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales de Andrade y Betancourt (2010), formando parte del Sistema de Evaluación Basado Empíricamente de Achenbach. En sus resultados concluyeron que dos terceras partes de los adolescentes del estudio se encontraron en un nivel alto de la presencia de problemas emocionales y conductuales.

En el texto de Cobo (2015), *La interacción social y su influencia en la formación de valores de los niños y niñas de 4 años del centro de educación inicial de la unidad educativa “Rumiñahui” de la parroquia Atocha-Ficoa, cantón Ambato, provincia Tungurahua. Ecuador*: Universidad Técnica de Ambato. Realizó un análisis a partir de las investigaciones piagetianas referentes al desarrollo del infante, concluyendo al respecto de la relevancia de las interacciones sociales en los niños hacia la construcción de personalidades

preparadas para el trabajo en colectivo y socialmente participativas, incidiendo en la sana convivencia escolar.

La autora al concluir no refirió los logros alcanzados durante la propuesta de intervención, pero si recomendó el uso de un tarjetero de actividades tendientes a promover la participación y la convivencia armónica entre el alumnado. No hizo alusión a patrones de comportamiento disruptivos en el grupo clase. Cabe destacar que la revisión de un documento con información referente al tema y contextualizada en la etapa preescolar, permitirá rastrear factores determinantes en el desarrollo o la erradicación de tendencias disruptivas.

La metodología de estudio se apegó al paradigma de aprendizaje conductista, con un enfoque positivista y un diseño mixto, de tipo biográfico – documental; se aplicó en una población compuesta por 8 docentes y una muestra de 80 de 100 alumnos y 80 de 100 padres de familia de la Unidad Educativa “Rumiñahui”, nivel preescolar, en la ciudad de Ambato, Colombia. Se utilizaron como instrumentos de valoración la encuesta, el cuestionario y la ficha de observación directa.

En sus resultados se concluyó que existía una limitada interacción social de los niños y niñas de cuatro años, repercutiendo en la escasa o nula comunicación por parte de los niños hacia sus pares y los adultos.

En el documento de Sepúlveda (2013), *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria*. España: Universidad de Valladolid. El autor realizó una categorización de comportamientos disruptivos de distinta índole, los cuales se percibieron de manera individual durante la clase; de igual modo, señaló la manera tradicionalista de atender estos comportamientos por los docentes en diferentes países, acciones consideradas como refuerzos hacia la modificación de la conducta por parte de los alumnos que infringieron la normatividad.

El autor manifestó mejoría en el comportamiento de los sujetos de estudio, gracias a la instrumentación de su propuesta pedagógica y recomendó la toma de acuerdos y el establecimiento de compromisos con los alumnos que manifestaban patrones de conducta disruptiva.

La metodología de la investigación se apegó al paradigma de aprendizaje cognitivista conductual, con un enfoque positivista y un diseño mixto, de tipo experimental; se aplicó en

una población compuesta por el docente y una muestra de 3 alumnos con edades de 6 y 7 años que cursaban el primer grado de primaria, en la ciudad de Valladolid, España.

Se utilizaron como instrumentos de evaluación el registro de observación, un test de conductas disruptivas, un test de percepción de diferencias y el test del árbol. En sus resultados se concluyó al respecto de la necesidad de implementar una propuesta de intervención en caso de que los estudiantes manifestaran conductas disruptivas.

En el texto de Flores (2012), *Las relaciones interpersonales inciden en el rendimiento de los niños de cuarto año de educación básica de la escuela “Baltazar Aguirre” de la comunidad Chunazana perteneciente al Cantón Nabón de la provincia del Azuay*. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Texto descriptivo en el cual se destacó la relevancia de las interacciones sociales desde la familia, los amigos y los compañeros de clase; se concluyó al respecto de las situaciones problemáticas del contexto familiar y comunitario, los cuales incidieron en los patrones de comportamiento agresivos.

Igualmente propuso un programa integral para la atención de situaciones de indisciplina, en el cual participó la comunidad educativa y se centró en el proceso de autorregulación, el uso de métodos positivos y el establecimiento de límites, acuerdos y compromisos.

Al finalizar el análisis de estas lecturas y a partir de la reflexión acerca de los hallazgos, fue requerida la contextualización de la información, para después realizar una analogía entre la problemática expuesta por cada uno de los autores revisados y el conocimiento empírico adquirido durante las interacciones grupales con los estudiantes atendidos dentro del plantel educativo, durante la práctica docente.

En este sentido, se focalizaron los estudios hacia detección de las barreras para la participación enfrentadas por los integrantes de los grupos atendidos en diferentes niveles educativos, mismas que provocaban una problemática particular al interior del aula y que les condujo a considerar los casos vulnerables para efectuar el diagnóstico “clínico” que permitiría identificar el trastorno psicológico de cada individuo y las circunstancias que lo provocaron.

No obstante, la identificación de estos hallazgo, se distinguieron ciertos sesgos en la investigación, dentro de la información recabada; por un lado, no se presentó información

concerniente a las tendencias disruptivas manifestadas de forma colectiva al interior de un grupo, es decir, de aquellas acciones que de manera deliberada, organizada y sistemática, realizaban los estudiantes, con el firme propósito de interferir en la dinámica clase y provocar una ruptura en la organización y secuencia de la misma.

Por otra parte, no se encontró alguna propuesta de intervención pedagógica, tendiente a favorecer climas áulicos armónicos y las estrategias didácticas orientadas a minimizar la manifestación de estos patrones de comportamiento disruptivo; hecho que ofreció un área de oportunidad extensa para la elaboración de una investigación que abordó los patrones de comportamiento de disrupción colectiva dentro de los planteles educativos y el consecuente diseño de una propuesta de intervención orientada a brindar alternativas de resolución de las problemáticas enfrentadas y la minimización de las barreras de participación señaladas.

En el caso de las indagaciones referentes a la temática de las habilidades del pensamiento, los textos revisados se centraron en la elaboración de planes de acción encaminados al desarrollo de las diversas dimensiones cognitivas consideradas por los teóricos de los diferentes modelos de aprendizaje, considerando en sus trabajos la transición de los sujetos de estudio a través de los progresivos niveles comprensión y de desempeño; tendientes a la formación de individuos que manifestaron patrones de comportamiento intelectuales de esta índole.

Entre los textos consultados y el análisis conceptual realizado, se describieron los siguientes documentos académicos:

En el discurso de Fierro y Di Doménico (2017), *Evaluación de un programa para el desarrollo del pensamiento formal en los alumnos del décimo año de educación básica del centro de Educación Básica “Ricardo Rodríguez”*. Argentina: Universidad Nacional de Mar de Plata. Tesis descriptiva que aludió a las habilidades de pensamiento crítico, al interior de los planteles educativos. Presentó un análisis comparativo entre los distintos modelos de aprendizaje, las habilidades del pensamiento desde la perspectiva de estos paradigmas. Expuso un organizador gráfico en el cual incrustó a las habilidades y las disposiciones del pensamiento dentro del mapa curricular de educación Básica en Chile.

La reflexión a la que llegaron los autores fue que los estudiantes desarrollaban en diferente grado su pensamiento crítico, debido las inconsistencias durante las prácticas de los

docentes quienes se asumen como seguidores de distintos paradigmas del conocimiento; siendo más eficientes aquellos que integraron en sus planificaciones a las habilidades y disposiciones del pensamiento (*juicio crítico*).

En el documento de Osorio (2009), *Habilidades científicas de los niños y niñas participantes en el programa de pequeños científicos de Manizales*. Colombia: Universidad de Manizales-CINDE. Tesis descriptiva del proceso de desarrollo de las habilidades científicas, como elemento facilitador dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje iniciados en la educación Básica Primaria.

Describió el proceso de instrumentación de las pruebas de medición de habilidades científicas y su interpretación. Conceptualizó las habilidades del pensamiento de clasificación y planeación, como un proceso mental.

Los hallazgos de la autora confluyeron hacia la necesidad de desarrollar las habilidades del pensamiento desde edades tempranas de los alumnos, mediante una metodología científica de instrucción y un acompañamiento permanente.

En el escrito de Valenzuela (2006), *Enseñanza de Habilidades de Pensamiento y Motivación Escolar. Efectos del Modelo Integrado para el Aprendizaje Profundo*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. El autor de la tesis doctoral en educación describió el Modelo Integrado de Aprendizaje Profundo (MIAP) y la motivación del logro desde un enfoque atribucional, encaminado hacia el sentido del aprendizaje y la autoeficiencia en el estudiante.

Describió los procesos de desarrollo de habilidades del pensamiento dentro de una perspectiva disposicional y categorizó las habilidades de pensamiento de nivel superior: pensamiento *crítico*, *creativo* y *metacognitivo*, la *autorregulación*, determinantes en la búsqueda de estrategias hacia la adquisición del conocimiento.

La implementación de la propuesta de intervención pedagógica para su estudio, requirió de la participación de docentes capacitados, quienes recibieron el Diplomado en enseñanza del pensamiento y calidad del aprendizaje e implementaron el MIAP; situación que le permitió descubrir las inconsistencias entre el discurso pedagógico y didáctico.



A partir del análisis histórico conceptual y la consecuente interpretación realizada al contenido de los tres documentos de tesis elegidos, se encontraron los siguientes hallazgos:

Los estudios desarrollados se realizaron en poblaciones con características étnicas similares por considerar a individuos que se desarrollaron en instituciones educativas de nuestro país de tres diferentes entidades federativas.

El método descriptivo fue el modelo utilizado para la interpretación y presentación de los resultados encontrados durante la instrumentación de las propuestas de intervención pedagógica implementadas; destacando los puntos centrales de cada investigación y las conclusiones correspondientes, a partir de los supuestos que dieron justificación a cada una de ellas, mismas que se describieron a continuación:

La intención de los investigadores se concentró en evaluar un programa instruccional en el cual se pretendían desarrollar ciertas *habilidades del pensamiento* ubicadas en determinadas *dimensiones de comprensión intelectual*, requiriendo para la identificación de resultados una taxonomía.

Las *habilidades del pensamiento* se encontraron implícitas en los contenidos educativos de todos los mapas curriculares de los distintos niveles de formación en los países alrededor del mundo, requiriendo el redireccionamiento hacia un nuevo enfoque rector que priorice la enseñanza de estas habilidades.

Las propuestas de intervención pedagógica se aplicaron al interior de planteles educativos de enseñanza formal, con la intención de generar nuevas prácticas educativas, como alternativas viables a la resolución de las problemáticas enfrentadas por los educandos, las plantillas de docentes y las autoridades educativas en los diferentes niveles de gobierno.

Los estudios implementados concluyeron al respecto de la posibilidad de *enseñar, formar y desarrollar* las *habilidades del pensamiento* como *contenidos educativos*, mediante modelos del aprendizaje tendientes a ponderar el descubrimiento del conocimiento a partir de la interacción permanente del sujeto con su contexto (*campo*).

También, se percibió la relevancia de compaginar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje hacia la potenciación de las *habilidades del pensamiento* dentro de diferentes ambientes de aprendizaje; coincidiendo en que si resultaron atractivos al

alumnado, podrán alcanzar la conformación de preconcepciones y su transformación en aprendizajes trascendentales, como parte del proceso de formación y educación del individuo.

De igual manera, sirvió de guía para la integración del Estado del Arte y determinar las referencias teórico metodológicas que conformarán el sustento argumentativo de los **Marcos: Contextual, Teórico y Metodológico** que integrarán el manifiesto proyecto de tesis.

Es así, que el Estado del Arte se contempló como un primer acercamiento a la escritura académica y una orientación hacia la elaboración de un proyecto de tesis, a partir de los siguientes preceptos:

La consecución de los dos momentos de desarrollo durante la conformación del Estado del Arte, la heurística y la hermenéutica, se enlazaron durante el proceso de investigación hacia la búsqueda del sustento teórico requerido en el diseño de la tesis.

La sistematización de las referencias de consulta seleccionadas posibilitó la revisión e interpretación de los datos relevantes y su respectiva contextualización.

La dinámica grupal puso de manifiesto las distintas interacciones entre sus integrantes y las consecuentes tendencias de comportamiento inteligente.

El diseño de propuestas de intervención pedagógica generadas a partir de las necesidades e intereses del alumnado, posibilitó la presentación de alternativas viables de solución a situaciones problemáticas enfrentadas.

El desarrollo de las *habilidades del pensamiento* como promotora de la formación integral y armónica del individuo, tendiente promover comportamientos inteligentes sinérgicos y erradicar las BAP's manifestadas en conductas disruptivas.

Es en este sentido, que el estudio se decantó por un modelo pedagógico que promovió el descubrimiento del conocimiento, al ser considerado el que más se apegaba a la naturaleza del objeto de estudio; así como a las características y condiciones que poseían los beneficiarios de la propuesta de intervención pedagógica, siendo éste, el denominado como Teoría de Campo propuesta por Jacob Robert Kantor (1924-1926) y cuya génesis, derivó en

el paradigma identificado en la actualidad, como el Modelo de Aprendizaje Interconductual, desarrollado por Emilio Ribes y Francisco López (1985).

El *campo* interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Este *campo* está configurado como un sistema de relaciones recíprocas [**de diferentes**] factores. (Ribes y López, 1985, p. 42)

## 2.2 Marco Teórico. *El Paradigma de aprendizaje interconductual.*

La necesidad de generar un marco rector que sustentara la propuesta de intervención y guiara este estudio, conllevó la revisión y el análisis profundo de los distintos modelos y paradigmas educativos, dentro de los cuales se contemplaron sus componentes teórico metodológicos, hacia el establecimiento de una ruta de investigación promotora de la interacción permanente entre el docente investigador, los sujetos y el objeto de estudio dentro de su *campo* de acción.

### 2.2.1 Paradigmas de aprendizaje

La elección de un modelo de aprendizaje que permitió brindar el sustento epistemológico a la presente propuesta de intervención pedagógica, condujo a realizar un análisis histórico conceptual de los preceptos de seis paradigmas del conocimiento, mismos que presentaban componentes teóricos comunes, como lo fueron las *habilidades del pensamiento*.

Tras la revisión de seis paradigmas del conocimiento se presentaron los puntos relevantes de cada uno de ellos; a partir del pensamiento de los teóricos más representativos en el ambiente pedagógico:

#### *El Modelo de Aprendizaje Conductista.*

No fue hasta el presente siglo (XX) cuando se presentó una seria protesta; entonces apareció el conductismo, con sus raíces en la ciencia biológica, que rechazó el aspecto mental de las construcciones de sus predecesores. [...] Ciertamente no tuvo éxito en hacer a la psicología más científica por hablar del cerebro, en vez de hablar de la “mente”; por ejemplo, Pávlov pensó que podíamos sustituir los procesos psíquicos por la corteza cerebral por los procesos neurales. En general los conductistas piensan que

el organismo como un todo a sus estructuras específicas, consiste en una serie de actos o funciones localizables – por ejemplo, aprendizaje, discriminación, verbalización, emoción etc. (Kantor, 1967, pp. 5-6).

Sus representantes más significativos: Watson «*conducta-objeto de estudio y observación/experimentación - método objetivo*»; Skinner «*condicionamiento operante, conducta – contingencias ambientales*» y Bandura «*aprendizaje social y enfoque cognitivo-conductual*».

El conductismo es el modelo pedagógico considerado como el marco rector de la denominada educación tradicionalista, que se caracterizó por mantener una estructura y organización fijas; centrando el proceso formativo en el docente, quien es considerado el personaje principal dentro del aula, con un rol de multiplicador de información y modelador de conductas a través de un método de comando directo, dentro del cual, él es quien marca las líneas de acción a seguir por los alumnos a partir de técnicas de repetición, ensayo – error, netamente memorísticas y mecanicistas.

Por décadas, generaciones de mexicanos se formaron dentro de este modelo de enseñanza, con resultados satisfactorios para una época en la cual se requería la formación de una mano de obra barata; pero que, con la transformación tecnológica y científica, los requerimientos de un nuevo campo laboral por una mano de obra cada vez más calificada/especializada.

Dentro de esta dinámica de instrucción, para los adolescentes de las recientes generaciones, la propuesta conductual ha resultado obsoleta, debido a que sus características distan de satisfacer sus requerimientos e intereses y por ende, de cubrir las exigencias de las empresas transnacionales.

#### *El Modelo de Aprendizaje Humanista.*

“Es un complejo conglomerado de facciones y tendencias [...] el estudio del **dominio socio-afectivo** y de las **relaciones interpersonales**, y el de los valores en los escenarios educativos” (Hernández, 2011, p. 99).

Sus teóricos más representativos: Carl Rogers «*terapia centrada en la persona*»; Maslow «*padre del movimiento – método holístico*» y Mustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers «*fundadores y divulgadores*».

El sistema educativo mexicano a través del más reciente modelo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), adoptó como enfoque metodológico al humanismo, pretendiendo dar respuesta a un servicio de instrucción que estuviera al alcance de las Niñas Niños y Adolescentes, siendo su lema “*la eficiencia educativa*”.

Sin embargo, se distinguieron sesgos en su metodología, basada en la propuesta de atención de Rogers de formación *cara a cara*; resultante de su trabajo con grupos vulnerables, donde una de las condiciones esenciales era que los candidatos a la terapia psicológica se integraran de manera voluntaria; principio que contravino los requerimientos del marco normativo referido en el artículo tercero constitucional, el cual enuncia la obligatoriedad de la educación en nuestro país.

#### *El Modelo de Aprendizaje Psicogenético.*

A partir de la incorporación de las ideas piagetianas [**desarrollo psicogenético**] a la educación de este siglo se han revitalizado, por ejemplo, algunas de las ideas del legado de la llamada «pedagogía del interés» o «escuela nueva», y el discurso educativo ha elaborado (o reelaborado) nuevos posicionamientos (el papel de la actividad inquisista y constructiva del niño/alumno; el impulso del llamado «aprendizaje por descubrimiento», entre otros). (Hernández, 2011, p.170)

Se han destacado como pensadores de este paradigma, Piaget «*desarrollo del niño, categorías del pensamiento racional: operaciones concretas y formales, periodo funcional: teoría de la equilibración – método clínico*»; Aebli «*incorporación ideas piagetianas*»; Scope, Kamii y Devries «*pedagogía operatoria*» y Kohlberg «*aspectos funcionales y constructivistas*».

El modelo psicogenético surgió como una pretenciosa alternativa de aprendizaje que daría respuesta a los vacíos del conductismo; tales como la estática y escasa participación de los estudiantes dentro del aula y las ficciones formales que conllevaron a considerar al aprendizaje como un cambio de *conducta*.

Sin embargo, la propuesta presentada por los teóricos psicogenéticos daba por hecho que la maduración del individuo y el dominio de las *habilidades del pensamiento* se darían de manera natural, por el simple hecho de que el individuo transitara de un estadio de

desarrollo al otro, sin tomar en cuenta las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio.

Tal pretensión dio lugar al surgimiento de los planes y programas educativos basados en objetivos, dentro de los cuales se deducía que los anhelos planteados serían alcanzados por los colectivos estudiantiles al cursar los distintos grados de educación básica; sin considerar las condiciones ni las características individuales y colectivas de los integrantes del grupo dentro de su contexto.

*El Modelo de Aprendizaje Cognitivista o de Procesamiento de la Información.*

El enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las **representaciones mentales**, al que considera un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano al nivel sociológico y cultural. [...] describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas. (Hernández, 2011, p. 121)

Entre sus representantes destacados: Bartlett, Broadbent y Craik «*cognición, representaciones mentales, esquema*»; von Newman «*lógica y matemáticas*»; Lashley y McCulloch «*neurociencias*»; Bruner «*significados*», Rumelharth y McClelland «*inteligencia artificial, propuesta conexionista – Procesamiento de Distribución en Paralelo*»; Brown «*cognición situada*» y Gardner «*inteligencia artificial, inteligencias múltiples*».

Con los avances tecnológicos y científicos de la neurociencia y las TIC's a finales del siglo XX, se pretendió presentar un paradigma instruccional centrado en los procesos mentales derivados de la sinapsis neuronal; tratando de crear un ejemplar que desplazaría al aún predominante paradigma conductista, tratando de hacer a un lado que fueron sus principios teóricos, los que dieron origen a la psicología operante, cimiento del *tradicional* modelo de aprendizaje.

Y aunado a la falta de políticas institucionales promotoras de ambientes de aprendizaje idóneos y de la pertinente capacitación de los docentes; conllevó a que durante su intento de implementación, los profesionales de la educación siguieron utilizando las arraigadas prácticas tradicionalistas, con algunos destellos de técnicas grupales que

pretendían alcanzar la movilización de saberes en los colectivos estudiantiles, lo que causó que los resultados obtenidos fueran irrelevantes.

#### *El Modelo de Aprendizaje Sociocultural*

La toma de postura que Vigostky suscribe en cuanto a las relaciones entre psicología y educación [...] en su esquema teórico, usa una **forma integrada** para relacionar cuestiones como el aprendizaje, el desarrollo **psicológico**, la **educación** y la **cultura**. (Hernández, 2011, pp. 211-212)

El representante más notable fue Vigostky y sus seguidores: Luria y Leontiev «*integrantes de la troika, fisiología psicológica*»; Bosovich, Levina, Morozova, Slavina y Zaporozhets «*la piatorka*»; Zeigarnik, Galperin y Zinchenko «*desarrollo de las funciones psicológicas superiores*» y Bruner, Cole y el grupo del Laboratorio de «*Cognición Humana Comparada*».

El modelo sociocultural recuperado de los postulados de Vigotsky y sus seguidores, representaron una alternativa que generó el surgimiento de la psicología evolutiva y educativa soviética, al considerar el enfoque social de la lengua y la retroalimentación contextualizada en la formación de los estudiantes como los factores determinantes, hacia el desarrollo integral y armónico de los individuos.

No obstante, al pretender introducirlo por primera ocasión a nuestro sistema educativo en 1934, se le adjudicó un enfoque netamente político, más que formativo, derivando en el inminente fracaso; mientras que en el segundo intento de implementación, durante la Reforma Integral de Educación Básica, dentro de los Planes y Programas de Estudio (SEPa, 2011).

El PE 2011, pretendió incrustar el enfoque social de la lengua en cada una de las asignaturas, tratando de establecer ambientes de aprendizaje donde prevalecieran las prácticas dialógicas tendientes a desarrollar de manera efectiva las **habilidades del pensamiento** requeridas para alcanzar la manifestación de comportamientos inteligentes; pero con el aún predominante rol conductista del docente, derivó en la inaplicabilidad de la propuesta pedagógica planteada por las autoridades educativas, dentro de los espacios áulicos.

#### *El Modelo de Aprendizaje de Neuroeducación*

“Neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el **cerebro** [...] un campo de la Neurociencia, nuevo, abierto, lleno de enormes posibilidades que debe proporcionar herramientas útiles para la enseñanza” (Mora, 2013, p. 25).

Los teóricos más representativos, entre ellos sus fundadores Hebb «*ensambles neuronales*», Ramón y Cajal, Kandel «*plasticidad neuronal*», Sherrington «*funciones de la corteza cerebral*»; Broca «*área de Broca (lenguaje)*», primera prueba morfológica de la localización de una función cerebral.

Este es el modelo de aprendizaje más reciente, sustentado en un marco referencial surgido de los recientes descubrimientos científicos referentes a la morfología y la fisiología del cerebro, situación que ha permitido profundizar en la localización de las áreas del cerebro en las que se originan los procesos mentales relacionados con el aprendizaje; pero sin describir su génesis ni poseer un bagaje didáctico que permita orientar las prácticas formativas en el nivel básico de educación.

#### *El Modelo de aprendizaje Interconductual o Teoría de Campo*

La Teoría de Campo, formulada originalmente por Jacob Robert Kantor (1924-1926) y desarrollada por Emilio Ribes y Francisco López (1985), quienes hacen valiosas aportaciones orientadas a generar los ejes rectores dirigidos a transformar la profesionalización docente.

De acuerdo con Varela (2008) este modelo se conceptualiza de la siguiente forma:

La teoría interconductual considera que lo ocurrido (**evento**) es la interacción de diferentes elementos presentes en la situación, esto es, en el campo en que todas las variables presentes ocurren. (p. 12) [...] La lógica causalista lineal asume que algo ocurre como efecto de un evento. (p. 25)

Los autores implicados en investigaciones del interconductismo: Ribes y López «*creadores de la teoría*»; Ibáñez, Irigoyen, Jiménez; Mares, Moreno, Martínez, Farfán; Santrecreu «*analistas teóricos*» y Varela «*conceptos básicos*».

Tras el análisis de estos seis paradigmas, es importante concluir que todos coinciden en establecer un modelo explicativo del aprendizaje, reflexionando acerca del proceso de desarrollo psicológico del estudiante y los procesos cognitivos del ser humano, conocidos



como operaciones mentales (*inferiores* y *superiores*) o *habilidades del pensamiento*; el acercamiento del sujeto cognoscente (*activo*) al conocimiento de su realidad (*objeto de estudio*) dentro de su contexto; todo esto, desde las distintas perspectivas teóricas postuladas en cada uno de ellos, ya sea de carácter procesual o funcionalmente hablando.

Sin embargo, a partir de esta revisión histórico conceptual de las propuestas teórico-metodológicas que establecen los distintos modelos de aprendizaje y la reflexión acerca del enfoque de actuación que cada uno presenta, con respecto a la interacción entre los sujetos y el objeto de estudio dentro de su contexto, se consideró que el modelo explicativo más idóneo hacia el diseño de la propuesta de intervención pedagógica era el paradigma denominado “*Interconductismo*”.

Un elemento que se consideró relevante, siguiendo las ideas de Ribes (2008) fue el referente a “la consideración de la interacción múltiple, permanente y bidireccional del sujeto con el objeto de estudio” (pp. 30-31), es decir, que se ponderarían las múltiples relaciones del estudiantado dentro de su contexto; donde cada evento privado sería causal o explicativo de los hechos, a la vez de tener al lenguaje como determinante social de su aprendizaje.

Sería a partir de estos preceptos, que dentro de este ejemplar del conocimiento, el sujeto iría descubriendo el aprendizaje mediante la establecimiento de relaciones entre él, consigo mismo y con sus compañeros, el docente, el contenido curricular, el medio escolar y las situaciones de su vida cotidiana; elementos que confluyen hacia el interior del espacio académico; a través de un diálogo establecido de manera permanente entre todos estos elementos.

Según Kantor (1967), siguiendo el curso interconductual de la ciencia, el aprendizaje surge desde el primer contacto sensorial del individuo con su contexto, cuando los contenidos son simples y concretos hasta el momento en que su conocimiento se vuelve abstracto y complejo (pp. 22-24); es a partir de este principio, que se pretendieron poner en juego las *habilidades del pensamiento de descubrimiento* o *básicas*, las de *resolución de problemas* o de *bajo dominio*; hasta llegar a las de *más alto dominio de comprensión* o *superiores*; para poder transformar su relación con el entorno en acciones intelectuales que favorecerán la génesis del conocimiento científico y tecnológico.

Es en este sentido, que la decisión asumida al respecto de la elección de un paradigma educativo se centra en la idea de que este modelo de aprendizaje posee el acervo teorizante y la metodología de investigación que más se apegan a la valoración y la atención de los requerimientos educativos de los sujetos de estudio, dentro de su contexto de formación y hacia el consecuente diseño de una propuesta de intervención pedagógica que se convierta en una alternativa que favorezca el desarrollo integral y armónico de los futuros ciudadanos.

El interconductismo descrito como paradigma (*modo social del conocimiento*) y ejemplar (*consensuado científicamente*) de acuerdo con Ribes (2008, p. 32), es el modelo que sirvió de soporte al presente trabajo de investigación, al centrar sus preceptos en las interacciones entre el sujeto y el objeto de estudio con su entorno.

Las motivaciones que llevaron a decantar por los preceptos epistemológicos de la teoría interconductual, se vincularon al hallazgo de un campo de estudio fértil hacia la generación de nuevos conceptos teóricos referentes a un modelo en apogeo, que requiere de un nuevo enfoque educativo que pondere el desarrollo de *habilidades del pensamiento*.

Por otro lado, dentro de los procedimientos de indagación educativa, se percibió un sesgo en la terminología que no ha sido considerada por alguno de los especialistas dentro del rubro pedagógico; es el caso de las *conductas «disruptivas»* [lo “*disruptivo*” en calidad de “*brusco*” (Brener en SEP, 2017)].

Contemplando a las tendencias de comportamiento de los alumnos dentro de dos tipos de conductas «*sinergista*» y «*antagonista*»; en referencia con la dinámica grupal establecida por los estudiantes dentro del contexto en el cual se desenvuelven, asumiendo un posicionamiento decisivo en la conformación de su personalidad y la orientación de la disposición del grupo en la participación activa dentro de los periodos lectivos.

### 2.2.2 *Paradigma interconductual*

Kantor plantea como modelo alternativo de explicación el modelo de campo, donde el evento psicológico (humano o no) es analizado como parte de un conjunto de factores interactuantes, donde ninguno de esos factores puede ser considerado como causa y donde cada uno de ellos juega un papel lógico particular (Kantor, 1967).

Las recurrentes interacciones entre los personajes educativos en su contexto, permean dentro de los ambientes de enseñanza – aprendizaje y se constituyen el objeto de estudio de la presente intervención pedagógica; siendo dentro de la dinámica social en que representan, sobre la cual girarán las acciones tendientes a identificar las barreras para el aprendizaje y la participación enfrentadas por los actores educativos.

Es así, que para efectos del presente estudio, fue necesaria su conceptualización, siendo denominada *conductas «sinergistas»*, cuando sus manifestaciones estaban encaminadas a seguir y/o favorecer la intencionalidad didáctica que el docente propuso en su planteamiento pedagógico de la sesión de clase y *conductas «antagonistas»*, en el momento en que las tendencias de comportamiento se orientaban en sentido contrario a la consecución del logro de los fines educativos, los propósitos formativos y los aprendizajes esperados que conforman el diseño de la secuencia didáctica implementada.

Es precisamente, en las *conductas «antagonistas»*, donde se ubicaron a las *conductas «disruptivas»* (*rompimiento brusco*), es decir, las tendencias de comportamiento intencionado que son enfrentadas por dos o más alumnos dentro de su contexto y que se manifestaron a través de acciones que rompieron con la dinámica grupal que pretendía generar un docente al implementar su clase.

Conforme a la propuesta interconductual en el campo educativo:

Los factores que participan en el aprendizaje de los niños son: a) el contexto en donde las interacciones psicológicas ocurren, b) las personas, objetos o acontecimientos con los cuales los alumnos interactúan, c) el tipo de interacciones que se configuran entre los niños y los objetos de conocimiento, y d) las circunstancias de los organismos que están participando (Kantor 1967, p. 15).

Es en este sentido, que las actividades áulicas que pretendieron alcanzar el desarrollo integral y armónico de la persona, debían ponderar al estudiante, como el elemento central del proceso educativo, de acuerdo con los principios filosóficos de la NEM, mismos que resaltan la atención a las necesidades e intereses de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) mexicanos, considerando sus características y las condiciones en las que se desenvuelven dentro de sus contextos.

Siendo a partir de la investigación educativa y del diseño de una propuesta de intervención pedagógica, como se pretendió ponderar la participación activa de los sujetos en el descubrimiento y la génesis de sus aprendizajes, a través de un plan de acción tendiente a propiciar ambientes educativos idóneos para su formación, a desarrollar las *habilidades del pensamiento* y a minimizar las BAP's que enfrentaban.

Por otro lado, el objeto de estudio, las *habilidades del pensamiento*, aparecieron en forma de contenidos educativos dentro los planes y programas de estudio; en el caso de la presente propuesta de intervención pedagógica, éstas se ubicaron dentro del mapa curricular correspondiente al PE2011, para el grupo de tercer grado y PE2017 para los dos grupos de segundo grado; considerando que irónicamente, ambos operaban mediante un enfoque competencial.

Es en este rumbo, que se obligó a considerarlas como un elemento determinante en las interacciones del estudiante consigo mismo, sus compañeros y su entorno educativo, para poder identificar las circunstancias o contingencias en que se implementaron las estrategias y las actividades didácticas, hacia el alcance de los indicadores de logro del perfil de egreso y el alcance de los niveles de comprensión a los que lograron acceder todos y cada uno de los sujetos de estudio en concordancia con la taxonomía de habilidades del pensamiento y retórica (Farfán et al., 2017).

Para tal efecto, se consideró una alternativa de aproximación pedagógica del comportamiento académico de los estudiantes, partiendo de la premisa de los autores de esta propuesta, quienes refirieron que, “No puede existir una forma única de intervención para los problemas del comportamiento, pues todo problema se concibe como singular al individuo en un contexto socio-histórico particular” (Ribes et al., 2012, p. 27). Es decir, que las situaciones que representaban las Barreras para la Participación y el Aprendizaje (SEP, 2011a), no solamente eran inherentes a los procesos privados del individuo, sino también formaron parte de las interacciones sociales de los grupos en los que se desenvuelve (públicos).

En este caso, el docente y cada uno de los integrantes de los estudiantes se interactuaron con los demás, dentro de un *campo* contextual con características muy

particulares, que en su conjunto conformaron un sistema de interacciones determinadas por diferentes contingencias.

Se partió desde el primer contacto con los estudiantes y el entorno áulico, para ir estableciendo mecanismos de percepción que permitieron moldear la personalidad docente hacia las diferentes situaciones que se pusieron de manifiesto durante la jornada laboral; incentivando la participación dinámica de los estudiantes y las madres / los padres de familia de los tres grupos, con el propósito de generar una dinámica escolar que promoviera el desarrollo de las *habilidades del pensamiento* a partir de una permanente retroalimentación entre los individuos y su contexto.

### 2.2.3 *El análisis contingencial*

Es así, que se recurrió al análisis contingencial como elemento pedagógico para mediar entre los colectivos estudiantiles y su entorno educativo; “La alternativa mencionada, el análisis contingencial, se fundamenta en una serie de consideraciones conceptuales sobre el comportamiento y la aplicación del conocimiento psicológico desarrollado por Ribes y López” (Ribes et al., 1986, p. 33). A partir de esta definición, es como se realizó una revisión de los factores que intervinieron en la manifestación de los comportamientos intencionados de los educandos; incluyendo las *conductas antagonistas «disruptivas»* que se manifestaron como BAP’s enfrentadas por los personajes educativos.

Los teóricos que desarrollaron el análisis contingencial, señalaron cuatro grupos de factores a considerar, del primero de ellos refirieron que, “tienen que ver con la descripción de las morfologías concretas de los comportamientos comprendidos en la problemática contingencial” (Ribes et al. 1996, p. 36). Es decir, los patrones de comportamiento que derivan en *conductas «disruptivas»*, identificadas como las BAP’s que enfrentaban algunos de los sujetos de estudio y las circunstancias no personales asociadas con éstas; mismas que deben ser valoradas atendiendo a su intensidad y duración, así como a su frecuencia y vigencia de ocurrencia; durante los distintos periodos lectivos de cada una de las asignaturas que cursaron dentro de las jornadas escolares.

Al respecto del segundo grupo de factores, señalaron lo siguiente, “son los que exploran las condiciones situacionales de la microcontingencia que poseen funciones disposicionales” (p. 36), en otras palabras, refirieron a circunstancias lenitivas a la

interacción, que no forman parte de ella; o sea, los estados recurrentes que guardan los objetos y las personas.

Es en este ámbito, que se requirió del examen exhaustivo de las condiciones en que se encontraban, por un lado, los salones de clase, el mobiliario escolar, los equipos tecnológicos, los útiles escolares y materiales didácticos; las dimensiones de cada uno de ellos y las condiciones de uso que presentaban, así como las circunstancias ambientales que se presentaron.

Y por otro lado, las características, los intereses, los niveles de comprensión de las habilidades del pensamiento y el desempeño académico que alcanzaban los colectivos estudiantiles; los estilos de crianza en los cuales se desenvolvían; al igual que las características y los estilos de enseñanza de sus docentes; así como la dinámica escolar y áulica generada dentro de la institución educativa.

Corresponden a circunstancias sociales, de lugar y objeto, que comprenden propiedades disposicionales funcionales de la microcontingencia:

- a) Las conductas [*intercomportamientos*] socialmente esperadas en la situación [...] la tendencia social de los comportamientos individuales que reflejan la convencionalidad o normatividad de las prácticas del grupo
- b) Las capacidades del usuario [*estudiante*], como disposiciones a ejercer destrezas sociales, en términos de su experiencia, formación e instrucción
- c) Las inclinaciones y propensiones del usuario [*estudiante*], en la forma de disposiciones específicas a actuar frente a objetos y personas condicionadas históricamente, como en los gustos y preferencias, o como disposiciones generales condicionadas situacionalmente, como los estados de ánimo, emociones y condiciones biológicas
- d) Las tendencias del usuario [*estudiante*] a actuar en términos de formas de conducta [*intercomportamiento*] o interacción que en el pasado estuvieron vinculadas a efectos particulares en dicha situación o situaciones similares (p. 36).

Dentro de la primera propiedad disposicional citada, se incluyeron las expectativas que la autoridad educativa, la institución formativa, los docentes y los padres de familia han establecido para alcanzar el perfil de egreso requerido en cada grado de educación secundaria y al finalizar este nivel educativo; en cuanto a la segunda, refieren a los niveles de

comprensión de las *habilidades del pensamiento* alcanzados por cada alumno; la tercera, aludió a los modos de actuación en forma de *conductas sinergistas o antagonistas* del individuo en las diferentes situaciones que se le presentaron y en la última, se concibieron los patrones de comportamiento manifestados a través de la historia del individuo, como parte de las interacciones previas al evento convivencial afrontado.

Mientras tanto, un tercer grupo de factores, aludió a los estudiantes implicados en la microcontingencia y que pudieron afectar la función del usuario [*estudiante*] directa o indirectamente, al ser o no ser, un mediador dentro de la microcontingencia, es decir, el estudiante que a través de su comportamiento, funcionalmente crítico, se constituyó como el **medio**, para que los demás comportamientos en relación se articularan contingencialmente; en otras palabras, Ribes et al. (1996) señalaron que es la “conducta intermediaria de relaciones complejas”, y puntualizaron que el “individuo mediador - individuo mediado forma parte de las interacciones microcontingenciales propiamente dichas” (p. 37).

En este tenor, es en el cual se concibieron las interacciones entre los integrantes del grupo, reconociendo que entre sus integrantes se ejercieron mediaciones que orientaron el comportamiento colectivo e individual de todos y cada uno de ellos, repercutiendo en el tipo de conductas que se manifestaron durante cada sesión de clase y que pudieron dar lugar a tendencias de sinergia o antagonía dentro de la dinámica grupal, incidiendo de manera directa o indirecta en el logro de los aprendizajes esperados.

Un cuarto grupo de factores esbozó a los efectos contingenciales, “caracterizados como la relación de la consecuencia que tiene la conducta de un individuo respecto a la(s) conducta(s) de otro(s) [...] se busca identificar correspondencias funcionales entre las conductas [*intercomportamientos*] de los individuos en una situación determinada con relaciones recíprocas” (p. 37). Es en este segmento del campo, donde se percibió el efecto individual y colectivo producido por el tipo de interacciones que se presentaron entre los actores educativos, promoviendo ambientes de aprendizaje propicios para la potenciación del aprendizaje o por el contrario, entornos promotores de BAP’s, que obstaculizaron la convivencia y el aprendizaje armónicos.

Un quinto grupo de factores examinó el ejercicio no problemático de la conducta considerada problema, esta acción permitió determinar aspectos vinculados al juicio de valor

emitido por el estudiante que determinó alguna situación como problemática, además de advertir sobre su funcionalidad socialmente aceptada; para tal efecto, se recurrió al análisis de “la circunstancia social, los efectos, las personas, el lugar y otras conductas que acompañan a dicho comportamiento social no problemático” (p. 37).

Es aquí donde entró el juicio crítico del docente, para analizar la diversidad de tendencias de comportamiento intelectual manifestadas por los estudiantes a su cargo, durante las distintas sesiones de clase, a lo largo de la jornada y el ciclo escolar; distinguiendo los patrones de conducta convencional, considerados como conflicto, de aquellos que en apariencia pudieron ser contemplados como problemas y que en realidad no lo son.

Es en este sentido, que al detectar las BAP's que estaban enfrentando cada grupo del estudio, el docente investigador pudo intervenir para socializar los factores que propiciaron este tipo de eventos con los estudiantes y sensibilizarlos acerca de lo que beneficiaba al colectivo estudiantil y lo que podría repercutir en su formación educativa, con la intención de hacerlos partícipes en la transformación de su comportamiento intelectual para consolidar la dimensión de autorregulación que se pretendía alcanzar al terminar la educación básica.

Siguiendo con Ribes et al. (2012), la evaluación del sistema macrocontingencial partió de la condición de que toda conducta [*intercomportamiento*] o relación problemática son valoradas con un criterio y una perspectiva social.

“Aun cuando reconocer la dimensión moral del comportamiento constituye un paso necesario para abordar el cambio de comportamiento individual en su situacionalidad [...] Los valores no son entidades que regulan el comportamiento externamente, sino que constituyen una dimensión de las propias prácticas conductuales que regulan socialmente la transmisión, la reproducción y ejercicio de formas particulares de comportamiento que afectan a grupos de individuos de acuerdo con la posición relativa que ocupan en la estructura social. La moralidad de la conducta consiste en su adecuación a las prácticas sociales que regulan sus efectos relativos a grupos de individuos socialmente jerarquizados”. (p. 38)

Es este posicionamiento al que se hizo remisión, en el sentido de contemplar como un elemento contingencial, a la influencia de los estudiantes que presentaban patrones de comportamiento antagonistas, manifestados en forma de conductas disruptivas; considerando la cualidad que éstos tuvieron al ejercer un liderazgo en su grupo y transferir de manera



directa o indirecta a sus compañeros del grupo algunas de sus tendencias, impactando a todos los sujetos del estudio en menor o mayor grado.

Dando continuidad a la propuesta de estos teóricos, hacia la valoración del marco macrocontingencial se propuso la consideración de dos aspectos:

- 1) Los procesos psicológicos [*pensamiento*] que permiten que un individuo responda a otro en términos de propiedades mediadas socialmente (sustitución referencial y no referencial)
- 2) La estructura conductual a nivel social de las prácticas sociales de carácter sustitutivo y contextual que regulan los efectos relativos de comportamiento intelectual sobre otros. (p. 38)

En el primer punto, se hizo referencia a las habilidades del pensamiento de *resolución de problemas* de bajo dominio, las cuales fueron un elemento determinante para las situaciones de mediación sustitutiva; en tanto que el segundo, integró la convencionalidad generada socialmente, estableciendo las dinámicas de interacción grupal que regulaban las situaciones disposiciones, en las cuales, de acuerdo con Ribes y López (1985):

“el individuo, media contingencias, a partir de respuestas convencionales, pero no están dadas en la situación como relaciones directas [...] el proceso de mediación involucra, por lo general, a dos individuos, el mediador (referidor) y el mediado (referido), aunque en algunas condiciones esta interacción puede ser desarrollada en un solo individuo que desempeña ambos roles funcionales”. (p. 167)

A este proceso, los autores lo identificaron con el término de conducta sustitutiva, considerada como lingüística y organizada en dos procesos funcionales; en el primero, la mediación de la contingencia fue sustitutiva, considerando el evento (interacción lingüística entre una o más personas), en esta transformación las contingencias pueden ser autónomas y distintas de las originadas en la situación original; mientras que en el segundo, la mediación fue entre comportamiento convencional puro (procesos del pensamiento: resolución de problemas, comportamientos conceptuales y simbólicos) o productos de éste, evolucionando en contingencias independientes de los eventos particulares. (p. 167)

El segundo punto impactó en el análisis del comportamiento socialmente situado, es decir, el marco macrocontingencial, dentro del cual, de acuerdo con Ribes et al. (1986) requirió:

- 1) Identificar las prácticas socialmente dominantes relativas a la conducta [*intercomportamiento*] y microcontingencia problemática
- 2) Identificar las prácticas lingüísticas sustitutivas que referencian efectos reguladores por parte de otros individuos o “el grupo social normativo”
- 3) Identificar los individuos y grupos de referencia vinculados a prácticas sociales macrocontingenciales que regulan la conducta [*intercomportamiento*] y microcontingencia problemática
- 4) Evaluar la identificación o correspondencia sustitutiva del usuario [*estudiante*] con diversos grupos relativos a diversas prácticas
- 5) Comparación de la(s) conducta(s) problemática(s) del usuario [*estudiante*] con las prácticas sociales que las contextualizan y regulan, evaluando su correspondencia funcional
- 6) Valoración de los efectos microcontingenciales comparándolos con los valores de referencia tal como son substituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas o indirectas. (p. 39)

Es en este marco de referencia que fue posible interpretar las prácticas lingüísticas y comportamentales que se dieron entre los sujetos y su contexto; permitiendo comprender la complejidad de las interacciones entre los distintos personajes educativos y la diversidad de situaciones consideradas como el problema, por quienes intervinieron en los procesos de mediación contingencial en el contexto áulico; con la firme intención de desarrollar habilidades del pensamiento y promover comportamientos intelectuales tendientes a minimizar las BAP's enfrentadas.

De igual manera, fue relevante considerar para el plan de acción a instrumentar, el resultado de las prácticas lingüísticas ordinarias, implementadas a través de la interacción, siendo la metodología de las instituciones oratorias de Quintiliano (trad. 1887) y el Programa Aprender a Aprender con TIC's (SEP, 2010); ambos tendientes a desarrollar las habilidades del pensamiento, el primero a través de las prácticas dialógicas y el segundo a partir de las habilidades digitales.

Desde una perspectiva personal y partiendo del reconocimiento de las características de los sujetos del estudio, se optó por el diseño de una planificación que integró innovadoras propuestas de aprendizaje, a partir de los preceptos de las instituciones oratorias de Quintiliano (trad. 1887), con las prácticas discursivas, centradas en el método de enseñanza del discurso y en el trabajo con las herramientas de la tecnología y la información (SEP, 2011a); promoviendo en ambas la conformación de comunidades de aprendizaje, orientadas al desarrollo de las habilidades del pensamiento y las prácticas que caractericen interacciones armónicas entre los alumnos.

#### *2.2.4 Dinámica grupal*

En esta línea de actuación, de acuerdo con Kantor (1967), quien efectuó una valoración de la continuidad cultural y evolutiva de la interconducta, refirió acerca de las condiciones y ocasiones que ofrece el *campo* hacia la elaboración de conductas, durante este proceso de interconducta sujeto – interconducta objeto; en coordinación con el desarrollo personal y los cambios de las cosas y los eventos culturales (p. 39); se pudieron considerar los elementos determinantes hacia la percepción de la dinámica grupal manifestada entre los sujetos de estudio y el contexto áulico.

Una vez que la interconducta psicológica se desarrolla, se acumulan regularmente las variaciones y complejidades. Analicemos el desarrollo del lenguaje. En los inicios de la evolución del hombre como unidad biológica, este tuvo que establecer interconductas referenciales en adición a las actividades de manipulación; incluso el animal humano más simple vive en algún tipo de grupo. (p. 39).

Es en este pensamiento, que el autor enfatizó la relevancia del lenguaje dentro del desarrollo de los procesos comportamentales del ser humano, desde la mirada de una Teoría de Campo que ponderó la conducta del individuo como miembro de una comunidad; en donde el establecimiento de referencias y su consecuente dominio, resultó determinante en los niveles de comprensión de la realidad, durante interacciones, aun en ausencia de los elementos donde se dio el descubrimiento.

En esta línea de actuación Ribes, (2015) subrayó el rol preponderante que desempeñó el lenguaje, conforme a lo que señaló, “El lenguaje no es una representación simbólica del

mundo, sino que el lenguaje estructura y delimita el mundo significativo como práctica compartida” (p. 29).

De esta forma las dinámicas convivenciales que se establecieron entre los miembros del grupo – clase, fueron adquiriendo formas determinadas y dando vida a esta unidad natural en la cual se conformaron personalidades individuales y colectivas, es decir, se promovió consolidar la identidad y conformar el sentido de pertenencia a un subgrupo y/o al grupo.

Siguiendo a Ribes (2015), para quien el *lenguaje «pensamiento»* era considerado como una condición de la especie humana, un proceso mental del cual se derivaban dos emergentes del **comportamiento inteligente**, el **desligamiento** (*dar respuesta a los estímulos*) **extrasituacional** (*substitución referencial*) y el **desligamiento transituacional** (*substitución no referencial*) (p. 30); permitió comprender los procesos de desarrollo de las **habilidades del pensamiento**, dando cabida a un planteamiento taxonómico que consideró las distintas dimensiones de comprensión hacia la ubicación de los estudiantes en alguna de las etapas de desarrollo propuesta por el autor, como el indicador de logro hacia la valoración de los desempeños de los estudiantes y del desarrollo del proceso educativo.

De acuerdo a los recursos conceptuales anteriores, puede intentarse una definición preliminar y amplia de lo que Ribes y López (1985) denominaron sustitución contingencial. Se trata del *cambio en las propiedades funcionales de un sistema contingencial, en virtud de la conducta lingüística*. (Pérez, 2010, p. 160)

Para tal efecto, fue relevante considerar la pertinencia de este término que dio origen a la propuesta taxonómica de Ribes y López (1985) y que para la valoración del discurso didáctico adaptaron Irigoyen y Jiménez (2004), en cada uno de los cinco niveles de desempeño, mismos que a continuación se presentan:

Contextual. En este nivel es necesaria la ocurrencia del discurso didáctico en presencia de los objetos o eventos físicos o convencionales, donde se establezcan relaciones directas y diferenciales entre referentes y referencias.

Suplementario. Aquí es fundamental la ocurrencia de las acciones siendo reguladas estrictamente por el discurso, en presencia de las condiciones ambientales necesarias para que éstas puedan realizarse.

Selector. En este nivel es necesaria también la presencia de una gama de objetos y la acción del aprendiz sobre ellos en función de los criterios aportados por el discurso.

Sustitutivo referencial. En este nivel se requiere que el aprendiz observe instancias o ejemplares de los fenómenos o procesos bajo estudio y la descripción discursiva simultánea de sus características y condiciones de ocurrencia.

Sustitutivo no referencial. En este nivel se requiere que el aprendiz actúe sobre una amplia diversidad de objetos convencionales en función de los métodos de transformación provistos en el discurso didáctico. ( pp. 153-154)

Esta taxonomía consideró la interacción del docente con el sujeto y el objeto del conocimiento, permitiendo ubicar en un nivel de desempeño el discurso **didáctico** del docente; en concordancia con la interpretación que Varela (2008), quien ajustó dicha taxonomía (Ribes, 1985) hacia la evaluación concerniente al «*discurso académico*» generado por los estudiantes; destacando lo siguiente:

Desde el momento en que el sujeto es capaz de percibir su entorno y responder a sus estímulos sin generar modificación a éste «*contextual*» (p. 79); para pasar a una función en la cual suplementa la interacción contextual, estando en la posibilidad de hacer modificaciones a su entorno «*suplementario*» (p. 101); llegando a la contingencia en la cual elige entre distintas respuestas a un estímulo, a partir de las condiciones en que ocurre cada episodio, pues es el mismo aprendiz quien las establece, marcando el inicio de lo que se denomina el “*comportamiento inteligente y creativo*” «*selector*» (p. 116); para alcanzar una sustitución de las relaciones del evento a partir de un sistema reactivo convencional al interactuar elementos concretos de su contexto «*sustitutiva referencial*» (p. 156); hasta lograr dar respuesta convencional a eventos y objetos no concretos, haciendo una reorganización de los sistemas reactivos convencionales a partir de respuestas convencionales de situaciones similares «*sustitutiva no referencial*» (p. 158).

El mismo autor, aludió al respecto de la relevancia del lenguaje como medio esencial en la génesis de los saberes dentro de los grupos de estudiantes, partiendo de la mediación lingüística del docente, para lo cual señaló lo siguiente:

El maestro deberá construir el **discurso didáctico**, el principal factor del que depende que se alcancen los objetivos curriculares. [...] los estudiantes deberán desarrollar repertorios de estudio [*habilidades del pensamiento*] eficaz que les permitan autosuficarse las condiciones ideales para el aprendizaje de competencias. (p. 155)

Desde esta perspectiva teórica se pretendió desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, que integró el elemento contextual determinante en el comportamiento del grupo y el rubro metodológico que permitió validar y llevar un seguimiento de los hallazgos de la investigación, con el propósito de interpretar los hallazgos resultantes durante la intervención, con la intención de tomar decisiones asertivas que orientaron la propuesta hacia la viabilidad de operación y el impacto en la comunidad educativa a la cual se pretendía mediar.

Utilizando como recurso de mediación, el lenguaje ordinario, fue a través del discurso didáctico, como se pretendió transformar al denominado «*discurso académico*», es decir, «*el referente diseñado y generado por el estudiante con el propósito de transformar el comportamiento intelectual (privado y público) a partir de las interacciones con los demás personajes educativos y así, convertirse en un mediador en las contingencias de su entorno*».

Centrado en el desarrollo de la *habilidad del pensamiento y retórica* de «*invención*», dentro de la cual se consideraron a las *habilidades del pensamiento* de «*deliberación*» y «*argumentación*»; fue como se buscaron las estrategias didácticas para desarrollar el «*discurso académico*» e incidir en la manifestación de las *conductas «disruptivas*», consideradas unas de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentaron los docentes y los alumnos del Instituto Juventud del Estado de México; con la intención de generar una dinámica escolar promotora de la sana convivencia y la calidad del servicio educativo.

### *2.3 Las habilidades del pensamiento*

Desde la propuesta de Farfán et al. (2017), se planteó la evolución de las habilidades del pensamiento, desde su origen en las habilidades retóricas; siendo a través de los periodos formales de la ciencia (Khun, 2000), que han permeado en los distintos paradigmas psicológicos hasta llegar como ficciones formales a ser considerados como contenidos educativos.

Es en esta génesis, en la cual la operación retórica “*inventio*” condujo al proceso de conformación del discurso, dentro del cual se consideraron, por una parte, el posicionamiento adoptado por el referidor y por otra, la consideración de la información que éste tiene al

respecto del referente y el referido, hacia la generación oral o escrita del mismo, tomando en cuenta, los argumentos que lo sustentaban.

De igual manera, esta habilidad del pensamiento y retórica, de acuerdo con Ribes et al. (2012) contemplaba cuatro habilidades del pensamiento, formadas en las distintas etapas de desarrollo del sujeto; coincidiendo con las distintas taxonomías propuestas por los representantes de los distintos paradigmas del conocimiento y que han sido retomadas por las autoridades educativas para ubicar a los estudiantes en edad escolar.

Es en este tenor, que se les hizo coincidir con los niveles preescolar y primaria baja [*habilidades de adquisición del conocimiento*]; primaria alta y secundaria 1° [*habilidades de resolución de problemas de dominio informal*]; secundaria 2° y 3° y medio superior [*habilidades de dominio informal «alto nivel»*]; superior y postgrado [*habilidades de dominio formal «pensamiento complejo»*] (p. 80). Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Taxonomía de habilidades del pensamiento y retóricas.

<i>Habilidades (Operaciones) Retóricas</i>	<i>Habilidades de adquisición del conocimiento</i>	<i>Habilidades de resolución de problemas de dominio informal</i>	<i>Habilidades de dominio informal (alto nivel)</i>	<i>Habilidades de dominio formal (pensamiento complejo)</i>
<i>Inventio</i>	✓ <i>Descripción</i>	▪ <i>Deliberación</i>	❖ <i>Argumentativo</i>	➤ <i>Metacognición</i> ➤ <i>Pensamiento crítico</i>
<i>Dispositio</i>	✓ <i>Organización</i>	▪ <i>Acción</i>	❖ <i>Hipotético</i>	➤ <i>Evaluación</i>
<i>Elocutio</i>	✓ <i>Clasificación</i>	▪ <i>Formulación de cuestionamientos</i>	❖ <i>Analógico</i>	➤ <i>Planificación</i>
<i>Memoria</i>	✓ <i>Comparación</i>	▪ <i>Selección de información</i> ▪ <i>Predicción</i>	❖ <i>Inductivo</i>	➤ <i>Juicio creativo</i>
<i>Pronuntiatio</i>	✓ <i>Observación</i>	▪ <i>Identificación de cuestiones</i>	❖ <i>Deductivo</i>	➤ <i>Juicio crítico</i>

Fuente de consulta: *Habilidades del pensamiento y retóricas*. Farfán et al. (2017, p. 80)

En el *inventio* se desarrolla la *argumentación*, la *deliberación*, la *descripción* y la *metacognición*. Los retores interactuaban con situaciones netamente convencionales, estas interacciones lingüísticas no se limitaban a referir, narrar o describir, manejaban juicios de valor o explicaciones sobre relaciones entre eventos. (Farfán et al., 2017, p. 79)

Distintos teóricos, desde sus perspectivas epistemológicas han definido las habilidades del pensamiento de diversas maneras: “Son el conjunto de actividades mentales que están centradas en la comprensión de los procesos del pensamiento y en el desarrollo, mediante la ejercitación de las habilidades para razonar de manera consciente, ordenada y sistemática.” Martínez, 2012; “Acciones para relacionarse con el entorno” Frade, 2011; “Capacidad de realizar tareas y solucionar problemas” OCDE, 2009; “Facultad de la persona para aplicar el proceso o el procedimiento” Amestoy, 2002.

Siguiendo esta línea de teorización, dentro de las habilidades del pensamiento: la *descripción*, la *deliberación*, la *argumentación*, la *metacognición* y el *juicio crítico*, se han conceptualizado a través de estas revoluciones científicas, siendo referidas de la siguiente manera:

Autores como Ryle, 1979; Dewey 1989; Campiran, 1999; Lipman, 2003; Lizardi, 2012; Farfán et al., 2017, incluyeron en sus taxonomías a la *descripción* [*habilidad de adquisición del conocimiento*]; coincidiendo en que esta habilidad del pensamiento, refiere al «proceso de conceptualización que el sujeto va interiorizando a partir de los elementos del entorno, es decir, la manera en que el referidor, refiere al referente», siendo él mismo el referidor y referente.

Por su parte, teóricos como Ribes y López, 1985; Dewey 1989; Lipman, 2003; Frade, 2011; Farfán et al., 2017, aludieron a la habilidad del pensamiento de *deliberación* [*habilidad de resolución de problemas de dominio informal*], quienes orientaron sus ideas conforme a la siguiente definición, «*la cualidad del individuo para analizar y valorar la información que tiene disponible y las condiciones en que ésta se presenta, hacia la toma de decisiones asertivas, que le permiten actuar de manera eficaz*».

De igual manera Ribes y López, 1985; Priesthey, 1986; Campiran, 1999; Lipman, 2003; Farfán et al., 2017, coincidieron en que la habilidad del pensamiento de *argumentación* [*habilidad de dominio informal «alto nivel»*], permitía «*sustentar los posicionamientos asumidos en la exposición de cualquier discurso académico descrito por el individuo con el propósito de generar un conocimiento científico*».

Dentro de esta corriente del conocimiento Ribes y López, 1985; Thishman, Shari y Andrade, 2004; Lipman, 2003; Farfán et al., 2017, contemplaron a la habilidad de



*metacognición [habilidades de dominio formal «pensamiento complejo»], como «la capacidad que posee una persona para identificar y comprender los procedimientos privados de actuación inteligente tendientes a generar sus aprendizajes».*

En este mismo nivel de comprensión de las *habilidades de dominio formal «pensamiento complejo»* Ribes y López, 1985; Thishman, Shari y Andrade, 2004; Lipman, 2003; Farfán et al., 2017, designaron a la habilidad del pensamiento *«juicio crítico»*, considerada como *«la cualidad del individuo para establecer criterios de valor acerca del conocimiento, a partir de la reflexión y el rigor científico»*

Es en esta dirección en la que se presentó esta propuesta de intervención educativa orientada a desarrollar las *habilidades del pensamiento*, como elementos indispensables para lograr en las NNA el desarrollo de comportamientos inteligentes que les permitieron ser partícipes en el descubrimiento y la génesis de sus saberes, actuando como individuos reflexivos dentro de una colectividad con características globalizadoras, con la intención de poder incidir en la mejora de sus condiciones de estilo de vida, al alcanzar la autorregulación disposicional, emocional, cognitiva y motriz.

A pesar de la tergiversación se mantiene el carácter académico de estas **habilidades** identificando a estas preocupaciones curriculares como herencia de la retórica. En la antigüedad las cualidades del retor eran, ante todo, enseñables y había programas precisos para que el alumno aprendiera a inferir, refutar, criticar, argumentar, etc. Esta herencia llega a las *“habilidades del pensamiento”* y las convierte en **contenido escolar**. (Farfán et al., 2017, p. 82)

Es en esta transformación, que las *habilidades de pensamiento*, consideradas una herencia de la retórica, se presentaron *«entre líneas»* como parte del currículo escolar, en el Modelo Educativo de Educación Obligatoria de la SEP (2017): “Describe el mundo social en que se presenta la historia; reflexiona sobre los momentos históricos y sociales que le sirven de referencia” (p. 199). “Formula preguntas para guiar la búsqueda de información” (p. 245); en este sentido y como parte de los aprendizajes clave, se han pretendido desarrollar las *habilidades de pensamiento* desde un enfoque competencial.

Es en esta disyuntiva, que los ambientes educativos fueron adquiriendo condiciones y características determinantes hacia el establecimiento de una dinámica grupal en la cual se

pugnaría por el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, desde una mirada que permitiera percibir las como elementos determinantes hacia la génesis de los saberes en los estudiantes y un nuevo enfoque tendiente a lograr los fines de la educación, los propósitos instruccionales y los aprendizajes clave.

Con dichas bases teóricas, dentro de la denominada educación formal se hace referencia a que el alumno desarrollará cambios progresivos de tipo académico – desarrollo de **habilidades** y competencias– en contextos específicos –típicamente el salón de clases–, bajo situaciones particulares –actividades, materiales educativos e interacciones con éstos y los objetos de conocimiento, así como relaciones interpersonales con alumnos y profesores–. Estos elementos, en conjunto, darán como resultado diferentes niveles de aprendizaje y de comportamiento. (Guevara, 2006, p. 1042)

Enmarcadas en estos preceptos epistemológicos, se pugó por presentar una propuesta de intervención pedagógica contextualizada, teniendo como eje el desarrollo de la *habilidad del pensamiento de «invención»*, la cual posibilitó el descubrimiento de argumentos científicos hacia sus resoluciones (Farfán et al., 2017, p. 78) y promovió la minimización o erradicación de las barreras para el aprendizaje y la participación, identificadas como *conductas «disruptivas»*.

En el planteamiento interconductual se señala que el docente tiene la función de desarrollar e integrar en el niño competencias lingüísticas, de observación, manipulativas y de procedimiento, vinculadas entre sí y con los objetos de conocimiento, a través de la programación de actividades y tareas; los intercambios de los docentes con los alumnos se describen y analizan en términos de episodios interactivos o segmentos interconductuales dentro de un contexto. (Mares et al., en Guevara, 2006, p. 1039)

Es así, que corresponde a todo docente que se considere seguidor de la corriente interconductual, adoptar un *enfoque educativo* centrado en el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, mismo que debía basarse en la promoción del diálogo permanente entre los actores educativos dentro de los espacios de educación formal.

Por otro lado, con un mapa curricular centrado en la formación de las *habilidades del pensamiento* de las NNA durante la estancia en la educación básica; es como se establecerían

las bases para alcanzar las dimensiones de comprensión taxonómicas, correspondientes a los sujetos de estudio que cursarían el nivel de secundaria, es decir, la *habilidad del pensamiento* de “*deliberación*” considerada como una de las *habilidad de dominio informal* (Farfán et al., 2017, p. 80), misma que permitió al estudiante conjeturar al respecto de la información con la que contaba para pasar a la toma de decisiones asertivas hacia la resolución de las distintas situaciones escolares que afrontaba.

#### 2.4 Propuesta de Intervención Pedagógica

Es en este marco rector, que se diseñó e implementó una propuesta de intervención pedagógica con los componentes pertinentes para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, a partir de la transformación de las prácticas educativas del docente investigador, promoviendo la interacción armónica entre los sujetos de estudio y el entorno escolar, tendientes a la erradicación de los patrones de comportamiento intencionado de tipo «*disruptivo*»; para tal efecto, fue que se establecieron las siguientes líneas de acción:

1. Orientación de las acciones dentro de un *enfoque de habilidades del pensamiento*, hacia la promoción de aprendizajes significativos en un ámbito *disposicional*.
2. Organización del grupo a partir de prácticas incluyentes, siguiendo las recomendaciones del enfoque de *equidad con perspectiva de género*.
3. Planificación didáctica (*Plan de Mejora Continua*, avance programático, carta descriptiva) contemplando los elementos que intervinieron en el proceso de *enseñanza y aprendizaje*, atendiendo a las *orientaciones pedagógicas* para el desarrollo las *habilidades del pensamiento*, presentadas en forma de *contenidos curriculares* dentro de los *planes y programas de estudio*.
4. Diseño de *ambientes de aprendizaje* que integraron estrategias pedagógicas *diversificadas, técnicas grupales y actividades* que ponderaron la *interacción permanente* entre el *estudiantado* y los elementos de su *contexto*.
5. *Mediación lingüística* como el conducto para *guiar* la propuesta de *instancias hipotéticas* y el descubrimiento de los *argumentos* que condujeran al diseño del *discurso [académico]* (Pérez y Quiroga, 2010, p. 18); focalizada permanentemente hacia el develamiento de los *aprendizajes clave*.
6. *Valoración, reflexión y toma de decisiones* hacia la transformación del comportamiento inteligente individual dentro de los episodios de interacción colectiva, en las actuaciones privadas y públicas.

7. *Evaluación continua y formativa*, centrada en la reflexión de los procesos de enseñanza – aprendizaje; el nivel de logro de los desempeños individuales y colectivos desde los elementos de los sistemas microcontingencial y macrocontingencial (Ribes et al., 1986, p. 43) y los niveles de comprensión de la taxonomía de las ***habilidades del pensamiento*** (Farfán et al., 2017).

#### 2.4.1 El discurso académico

De acuerdo con Jaeger (trad. 2001), con el surgimiento de la “dialéctica”, Sócrates percibió a su acción de “filosofar”, como un modo académico del pensar conceptual, que se desarrolló en forma de preguntas y respuestas verbales (pp.47-48). Siendo a partir de este precepto que el desarrollo del lenguaje se enfocó a la conformación de un pensamiento argumentativo, empleando como medio el diálogo y el uso de cuestionamientos de inicio y de seguimiento, que orientaron a la elección de alternativas de solución que dieron respuesta a las incógnitas que el método científico postuló hacia la conformación del conocimiento.

Aristóteles (trad. 2015), en su obra la Retórica refirió que Corax y Tisias desarrollaron la primera retórica metodizada, que integró un discurso deliberativo y judicial (p. 112), a la vez, que puntualizó que “el discurso conforme a la ciencia es propio de la enseñanza” (p. 118). Con estos preceptos, se confirió al docente la facultad de mediar el aprendizaje de sus estudiantes a través del diálogo permanente con ellos, regido por una metodología de enseñanza focalizada a desarrollar las ***habilidades del pensamiento***.

Quintiliano en su tratado las Instituciones Oratorias (trad. 1887), coincidió con esta idea, en referencia a la educación del orador, por medio del desarrollo del discurso a través de la enseñanza pública a cargo de un maestro (p. 27). El autor en su obra de veinte años de labor formadora, ponderó la formación de los menores en colectivo por sobre la instrucción individual, coincidiendo en las virtudes que brindaba la interacción entre los actores educativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, hacia al desenvuelvo de los comportamientos inteligentes.

En este sentido, Kantor (trad. 1967) enuncia al respecto lo siguiente:

“Consideremos un acto de hablar. Aun cuando podamos construir una función abstracta llamada discurso; la ejecución real constituye un patrón de dialecto específico de interacción; asimismo, el carácter preciso de todo pensar, creer, imaginar y razonar este fluido directamente por las instituciones de la cultura de la persona” (p. 194).

Es en esta génesis, que se propuso al «*discurso académico*» como el factor determinante de las interacciones entre los personajes educativos; mismo que fue valorado para ubicar a los sujetos de estudio, dentro de los niveles de comprensión en la propuesta taxonómica de las *habilidades del pensamiento* de Farfán et al. (2017) y en los niveles selector o sustitutivo referencial de la categorización de Varela (2008).

Dentro de un *enfoque de habilidades del pensamiento*, siguiendo la idea de distintos teóricos Rodríguez et al. (2012), quienes se orientaron hacia la transdisciplinariedad, en coordinación con los distintos dominios lingüísticos que permitieron la traducción de representaciones formales entre dominios disciplinares diferentes (p. 210); es decir, la utilización de las diversas modalidades del lenguaje dentro este «*discurso académico*», contemplando la adquisición progresiva de los distintos niveles de comprensión de las *habilidades del pensamiento* y el desarrollo del pensamiento complejo o de orden superior, que incluyeron la dimensión emotiva y social de pensar.

En el mismo sentido, de acuerdo con Ribes (2018), el poder acceder a formas de comportamiento intelectual de los dos emergentes del lenguaje, por una parte, el desligamiento extrasituacional o sustitución referencial, que integró las funciones contextual, suplementaria y selectora; como un primer nivel de dominio del pensamiento; mientras que por otra parte, el desligamiento transituacional o sustitución no referencial, donde convergieron las funciones sustitutiva referencial y sustitutiva no referencial, como el segundo nivel de dominio del pensamiento (p. 30).

Es en este rumbo que se procedió a la recuperación de la metodología implementada por Quintiliano para el desarrollo y la estructura del discurso; siendo en esta línea de acción que se hizo la adecuación de sus procedimientos, tomando en consideración las características y las condiciones de las niñas, niños y adolescentes que cursaron el segundo y tercer grado del nivel educativo de secundaria.

De tal manera que se retomaron los siguientes preceptos del pensamiento de Quintiliano (trad. 1887), para conformar el marco rector que orientó el desenvolvimiento del «*discurso académico*».

Cualidades del orador:

- a) Facilidad para discurrir y aprender de memoria
- b) Cuidarse de las buenas costumbres y de que hablen bien
- c) Instruido en las letras y ciencias
- d) El escribir bien y con velocidad
- e) El mirar adelante y echar la vista a la palabra que sigue, no solamente lo enseña el método, sino la práctica
- f) Encomendar su enseñanza a los maestros
- g) La elocuencia consiste en el fuego del ánimo
- h) El deseo de aprender depende de la voluntad
- i) El escribir va incluido en el hablar (pp. 19-35)

La consideración de las condiciones que debía poseer un orador en la época antigua, sirvieron como referente para reconocer las cualidades que se pretendieron desarrollar en los estudiantes que formaron parte de la propuesta de intervención pedagógica, quienes manifestaron a través de la implementación de las estrategias didácticas planificadas, la modificación de sus procesos de transmisión de los referentes, la adopción de posicionamientos más apegados al rigor científico y a la estructuración de un pensamiento lógico, situaciones que se presentaron durante la manifestación de comportamientos intelectuales.

“Toda la oratoria [...] se reduce a cinco partes: *invención, disposición, elocución, memoria y pronunciación*. Todo **discurso** que explica lo que sentimos, consta por necesidad de dos cosas, de materia y palabras. [...] cuando el razonamiento es largo, [...] no solamente importa saber expresar los pensamientos (*elocución*) y el modo de proponerlos (*invención*), sino las circunstancias del lugar. Así es que necesitamos de la *disposición*. Pero no podemos decir cuánto pide el asunto, ni a su tiempo, sino ayudados de la *memoria*. Y como todo esto lo echa a perder una *pronunciación* desarreglada por la voz y por el ademán” (p. 116).

En este tenor, se concluyó al respecto de la obligación de ponderar el lenguaje oral, empleando dos formas de la conversación socrática, la indagación y la exhortación; elementos que se desarrollaron como parte de las prácticas discursivas implementadas en la propuesta de enseñanza de Quintiliano (trad. 1887), durante su labor de formación de niños y jóvenes.

Hacia la formación de las habilidades lingüísticas [*del pensamiento*] durante el desarrollo del «*discurso académico*» oral, se recurrió a la indagación, al orientar el diálogo entre los actores educativos hacia el descubrimiento del conocimiento y establecimiento de juicios de valor, partiendo de la reflexión al respecto del análisis de los «referentes» académicos incluidos en los programas de estudio 2011 y 2017, mediante la investigación dirigida, en un principio por el docente, a través de cuestionamientos que orientaron la conceptualización y la adopción de juicios de valor de los educandos; transitando posteriormente a la exhortación que permitió el desenvuelvo de la argumentación.

En cuanto a la conformación del «*discurso académico*» escrito, se acudió a la utilización de distintos organizadores de información y esquemas de redacción de textos académicos que coadyuvaron a los estudiantes a estructurar su pensamiento y lograr una secuencia lógica de sus referentes, al expresarlos, tanto de manera oral, como en forma escrita.

Es en este sentido, que la propuesta de intervención pedagógica, estableció un enlace entre estos dos niveles de comprensión, mediando hacia la transición de la *habilidad del pensamiento deliberativa* hasta llegar a la *argumentativa*; partiendo de la ubicación del orador desde la función selectora para transitar a la sustitutiva referencial, específicamente al subcaso de mediación referencial número dos, correspondiente a las respuestas referenciales y no referenciales (Varela, 2008).

En concordancia con las circunstancias que mediaban las interacciones, de acuerdo con Ribes, Rangel y López-Valadez (En Ribes, 2015), “Las relaciones entre individuos en el medio social están reguladas por contingencias de poder, intercambio y sanción, que son transversales a todas las prácticas culturales (contingencias personales) y a las prácticas institucionales (contingencias impersonales)” (pp. 30-31); ponderando las situaciones de intercambio, a través de la estrategia mediacional con modelos conceptuales hipotéticos

tendientes al diseño de un «*discurso académico*» comprensible para los demás mediante el análisis y la reflexión constante de las situaciones vivenciadas.

La conformación del marco teórico que dio sustento a la presente propuesta de intervención pedagógica, a partir del análisis de las características de los sujetos de estudio y las condiciones del marco contextual en el cual se implementó, trajo consigo la configuración de un marco metodológico congruente ontológica y epistemológicamente con los preceptos del paradigma interconductual, mismo que es descrito en el siguiente capítulo.



## Capítulo 3

### *Marco Metodológico*

Hacia el diseño y la implementación de un proyecto de investigación o en este caso, del diseño y la instrumentación de una propuesta de intervención pedagógica, resultó vital la elección pertinente del marco metodológico que sustentó científicamente la indagación, los resultados, los hallazgos, las hipótesis y las teorías que emergieron durante el presente proceso de averiguación; el cual se realizó para efectos de construcción de nuevo conocimiento, atendiendo tal y como lo señaló Khun (2000) a los periodos normales de ciencia: “La ciencia normal es la que produce los ladrillos que la investigación científica está continuamente añadiendo al creciente edificio del conocimiento científico” (p. 56).

### *3.1 Paradigma de investigación*

Para tal efecto, la diversidad de paradigmas de investigación que a través de la tradición filosófica han permeado en los distintos periodos de generación de ciencia, a los cuales Khun (2000) definió de la siguiente forma: “la revolución científica” es quizás la circunstancia en que el desarrollo de la ciencia exhibe su plena peculiaridad, sin que importe gran cosa de qué materia se trate o la época considerada (p. 20)”. Estos modelos de conocimiento han aparecido y desaparecido, se han transformado y evolucionado durante determinados lapsos de tiempo hasta alcanzar los estándares que el *rigor* científico les requirió para recibir el aval de los teóricos e investigadores de mayor reconocimiento dentro de las esferas filosóficas a las cuales pertenecían.

En el mismo sentido, de acuerdo con Ribes (1990), la ciencia en su carácter dicotómico, continuo–discontinuo se centró en dos dimensiones epistemológicas y estructurales:

La **recurrencia de las formas conceptuales** se refiere a la reaparición sistemática [...] de microteorías o hipótesis generales centradas en un mismo concepto [...] Por **persistencia de la lógica teórica** debe entenderse la permanencia de invariantes o criterios conceptuales respecto a la significatividad y naturaleza de las teorías (p. 21).

La primera dimensión refirió la trascendencia de términos surgidos desde el lenguaje ordinario y que prevalecieron en el devenir histórico de las ciencias; mientras que la segunda dimensión, señaló la continuidad que los científicos confirieron a sus postulados al respecto de su estructura.

Las corrientes filosóficas originadas desde los pensamientos de Aristóteles y Galileo Galilei, surgieron a partir de los denominados por Ryle (1949), *errores categoriales*, es decir, la costumbre de los intelectuales de adoptar términos ordinarios para transferirlos a términos científicos, mismos que fueron retomados por las surgidas microteorías e hipótesis y que siguieron siendo utilizados dentro de las distintas ciencias naturales y las ciencias sociales con el afán de obtener el reconocimiento científico de los representantes más distinguidos en cada uno de los modelos de la construcción del conocimiento (p. 18).

Como consecuencia de esta vinculación entre el lenguaje ordinario y la terminología técnica, distintos modelos de conocimiento tuvieron gran influencia en la conceptualización de las teorías científicas; tal es el caso de las concepciones religiosas y políticas, las cuales permearon en el legado científico tradicional dando origen a las distintas áreas del saber con sus respectivos conflictos de interés; tal es el caso de los *diaskebastas*, referidos por Reyes (1961), quienes fueron considerados los primeros traductores del mundo occidental, encargados de recopilar y transcribir los manuales de retórica, cediendo ante los intereses de los Pisistrátidas y tergiversando la interpretación de los discursos de los textos originales (p. 27).

El lenguaje aristotélico, determinante en el surgimiento de la ciencia como tal; más que ser de origen técnico era extraído del lenguaje ordinario con un toque de lógica que le permitió el análisis peculiar de los fenómenos de la naturaleza y establecer sus primeras conceptualizaciones.

Es en este sentido, que durante el periodo del Renacimiento, en la etapa identificada como la Ilustración, cuando el lenguaje científico inició su evolución y su consecuente consolidación, provocando una ruptura con el lenguaje ordinario, conllevó al surgimiento de las nuevas ciencias, entre ellas la Psicología, que a la posteridad permeó sus preceptos a la Pedagogía.

Estas dos disciplinas del conocimiento, fueron objeto de un análisis por Álvarez (2019) y parafraseando sus posicionamientos, adoptaron características de las ciencias ya existentes como fue el caso de la Filosofía, desde la cual, transfirieron sus principios, estructuras y términos conceptuales, de modo tal que mantuvieron además de estos componentes; la influencia en el campo de investigación científica de las tres corrientes existentes.

La primera de ellas emergida de los principios galileanos y denominada postpositivismo; la segunda, desde la génesis de los pensamientos de Aristóteles y conocida como el interaccionismo y por último; retomando la dialéctica de Hegel se dio lugar a una tercera línea epistemológica de indagación la cual fue reconocida con el nombre de paradigma sociocrítico . (p. 2).

Estos tres paradigmas emergieron para dar respuesta a un conflicto entre los científicos galileanos y aristotélicos quienes en su afán de prevalecer como corrientes en boga, establecieron una división entre las denominadas ciencias naturales (duras) y las ciencias sociales (blandas); situación que para efectos de validación del conocimiento científico, ha generado el surgimiento de dos enfoques de investigación científica, el cuantitativo y el cualitativo.

El primero asumió como eje de investigación la explicación o interpretación de los datos emergidos de las pesquisas, centrándose en los principios de la instrumentación y la validación del método científico. Por otra parte, el segundo enfoque, pretendió interpretar los hallazgos de la indagación a partir del análisis de los distintos factores y elementos que interactuaban en el entorno con los sujetos de estudio.

A partir de esta categorización, se buscó en la metodología de investigación empleada por los teóricos de la corriente interconductual y se encontró que sus postulados se guiaban por el Materialismo Dialéctico, modelo que les ha permitido vincular la teoría con la práctica; considerar el rol del sujeto en igualdad con el objeto de estudio y partir de los datos sensoriales como elementos determinantes en la génesis de un pensamiento verbal conceptual.

Es así, que se tuvo la necesidad de seleccionar la metodología de investigación que sirviera de marco rector hacia la indagación como parte de la construcción de la presente

propuesta de intervención pedagógica, atendiendo a la tradición institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, referente a la producción del conocimiento científico dentro del rubro educativo.

Desde la perspectiva de campo interconductual los elementos que participan de manera directa en el aprendizaje de los niños son: las personas, objetos o acontecimientos con los que los niños interactúan, el tipo de interacciones que los niños configuran con los objetos de conocimiento, las circunstancias y posibilidades reactivas de los niños participantes y el contexto (Irigoyen et al., 2004, p. 18)

Es en este sentido, que se optó por la propuesta conceptual de Ribes (1990) con respecto a la epistemología del paradigma como concepto, quien realizó un abordaje de su significado, desde lo que él considero como sus tres acepciones teóricas: en primer lugar, la de un modelo científico al poseer un planteamiento propio de su objeto de estudio (p. 28); en segundo término, un ejemplar metodológico que por aceptación de su comunidad optan por ciertas aplicaciones en su reconocimiento (p. 32) y en tercer sitio, una estructura lógica de la teoría y la investigación científicas, representadas en forma de criterios de correspondencia entre sus estudios (p. 34); a la vez de escrutar y proponer conceptos derivados de la terminología interconductual.

### *3.1.1 El Paradigma*

Hacia el diseño y elaboración de una propuesta metodológica que orientara la investigación, fue indispensable asumir un posicionamiento metodológico, en apego a los principios del rigor científico, con la intención de dirigir el estudio hacia la universalidad del conocimiento y poner énfasis en el modo analítico del pensamiento.

De acuerdo Ribes (1990), un paradigma asumía tres acepciones, siendo la segunda de ellas como ejemplar, del cual señala lo siguiente:

Hace referencia al hecho de que cuando existe un consenso en la comunidad científica respecto a la naturaleza y objeto de una disciplina, los científicos asumen de forma compartida, a través de las prácticas de investigación y enseñanza de dicha disciplina, un proceder tácito respecto a cuáles son los problemas a dilucidar y los métodos para hacerlo (p. 32).

Atendiendo a la anterior conceptualización, fue que se consideró, como parte del proceso de selección del modelo epistemológico de investigación, la realización de un diagnóstico detallado de las condiciones del entorno educativo en el cual se pretendía implementar la estrategia de intervención pedagógica; tomando en cuenta las características de los sujetos de estudio y las condiciones en que se desarrollaron como beneficiarios de la misma y a quienes era dirigida la mediación.

De igual manera, se revisaron los elementos curriculares que se pretendieron enseñar, con el propósito de diseñar una propuesta de intervención pedagógica promotora de ambientes educativos con un enfoque de habilidades del pensamiento, a través de las cuales fue posible impactar en la comunidad educativa dentro de la cual se llevó a cabo el estudio.

Recurriendo a dos de sus dimensiones particulares, como parte del quehacer científico de los teóricos interconductistas; los hallazgos obtenidos como parte del proceso indagatorio se sometieron al análisis conceptual y experimental, buscando el rescate de las propiedades funcionales, hacia la evaluación de dos momentos conductuales del mediado potencial, un criterio de logro y los factores disposicionales para la actualización de la sustitución extrasituacional.

### *3.1.2 Paradigma del análisis funcional*

La revisión de distintos modelos de indagación conllevó a la elección de uno de ellos para contemplarlo en el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, decantando hacia el paradigma del análisis funcional, el cual poseía los elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que más se apegaban al objeto de estudio hacia el cual se orientó la pesquisa; a partir del conocimiento empírico obtenido durante la interacción con los sujetos de estudio dentro de su contexto, mismo que conformó una estructura que fue moldeada por los personajes educativos que en él se desarrollaban; quienes además influyeron de manera directa en los resultados que se esperaban obtener al finalizar el estudio.

La metodología para el análisis funcional fue desarrollada por diversos teóricos como Ryle, 1949; Wittgenstein, 1953; Malcom, 1977; Austin, 1962; Ribes, 1990; “El análisis conceptual de los términos y expresiones del lenguaje ordinario permite determinar las diversas geografías lógicas en que tienen lugar dichas prácticas y, en esa medida, identificar sus distintos sentidos” (Ribes, 2010, p. 58).

Es así, que al interactuar de manera permanente con los sujetos de la investigación, fue posible descubrir los hallazgos que permitieron identificar la problemática que incidía en su aprendizaje, a la vez de inferir en las posibles factores determinaban la presencia de las BAP's que se enfrentaron, con el propósito de generar una propuesta de intervención pedagógica idónea, viable y de impacto en la comunidad educativa dentro de la cual se efectuó la instrumentación de la misma, de tal manera que la información, las conclusiones y el conocimiento obtenidos durante el proceso se sustentaron en un marco científico que le diera validez científica y fuera de utilidad para su instrumentación en otros espacios de formación educativa con ciertas similitudes a las contexto en el cual se desarrolló.

El análisis conceptual del comportamiento intelectual como prácticas sociales del lenguaje, podía realizarse de tres formas: la primera, examinando los términos técnicos referentes al pensamiento «lenguaje» (sensación, percepción, emoción, aprendizaje, personalidad, **habilidad**, disposición), como parte de expresiones que referían distintas circunstancias «contingencias»; en la segunda, el concepto utilizado tenía funciones de contenedor de otros (memoria: olvido, recuerdo, reminiscencia) con el propósito de darles un sentido y en la tercera; las frases integraban términos psicológicos que no correspondían a los tecnicismos utilizados tradicionalmente (decidir, arriesgar, planear), palabras que pretendieron utilizarse como acciones, cuando realmente eran categorías de logro y episódicas (Ribes, 2010, p. 58).

Para efectos de este estudio, se requirió la primera forma del análisis conceptual al reflexionar acerca de la adopción de las distintas conceptualizaciones identificadas como «contingencias», las cuales dieron origen a las BAP's enfrentadas por los sujetos de estudio.

### *3.2 Enfoque*

Siguiendo con el rigor metodológico de la investigación científica, fue necesario la adopción de un enfoque que guio la sistematización de la información obtenida durante el proceso de indagación, con la intención de definir el mecanismo de la recopilación de los datos y la manera en que se identificaron los hallazgos, partiendo del tipo de estudio que se planificó, considerando en todo momento las interacciones del objeto de estudio dentro con su contexto.

A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento [...] y diversos marcos interpretativos, como el realismo y el constructivismo, que han abierto diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. (Hernández et. al, 2014, p. 4)

Dentro de los paradigmas del conocimiento (postpositivismo, interpretativo y sociocrítico), surgieron los *enfoques*, o sea, la diversidad de aproximaciones de investigación, en otras palabras, el conjunto de procesos metódicos y empíricos de indagación dedicados a encontrar el conocimiento científico. (p. 4)

Siguiendo la tradición filosófica Galileana y Aristotélica, de la primera, conforme al pensamiento de Augusto Comte y Emilio Durkheim quienes propusieron que el estudio de las ciencias sociales debía apegarse al rigor científico, característico de las ciencias naturales y que además recuperaron el término *erklaren* (explicar), surgió el enfoque cuantitativo, del latín *kuantitas* el cual hacía referencia a conteos numéricos y métodos matemáticos; mientras que de la segunda, apegándose a la ideología de Max Weber, quien introdujo el término en alemán *verstehen* (entender), dio origen al enfoque cualitativo, del latín *qualitas*, se refería a la naturaleza, el carácter y las propiedades de los eventos.

### 3.2.1 Enfoque cuantitativo

Por su parte, el enfoque cuantitativo pretendió medir y estimar magnitudes de episodios de investigación; en los estudios de este tipo, el investigador hace un planteamiento concreto y determinado de la situación problema, para continuar con la elaboración del esquema de acopio que comprenda la literatura referente al tema en el cual ha centrado su atención; a partir éste se redactó el marco teórico que dará sustento y guía a la investigación, a la vez de que se elaboró la hipótesis, es decir, el supuesto o la creencia que pretendió dar lugar a la consecuente teoría.

La recolección de datos se fundamenta en la medición, mediante procedimientos estandarizados y avalados por la comunidad científica y se representa a través de números que se analizan a través de métodos estadísticos; la exposición de los resultados debe ser lo más objetiva posible, de tal manera que se permita la generalización de los hallazgos a una población mayor a la cual se le aplicó el estudio. (Hernández et al., 2014, pp. 5-6)

### 3.2.2 *Enfoque cualitativo*

Por otro lado, en el enfoque cualitativo, la acción indagatoria se mueve entre los eventos y el diálogo reflexivo entre los actores y el objeto de estudio generando un ciclo permanente que da origen, no solamente a las preguntas de investigación y a la hipótesis, sino también al surgimiento de los hallazgos de investigación que darán respuesta a los supuestos epistemológicos y por ende, a las teorías del conocimiento.

En este círculo de indagación, el investigador crea su esquema de acopio, en el cual puede ir incorporando literatura que apoye y respalde la información obtenida hasta el momento de su integración; puede además ir de una etapa del estudio a otra, pues la primer inmersión en el contexto en el cual se desarrollará la propuesta de intervención representa el proceso de sensibilización con el entorno y sus actores a fin de identificar el origen de la información que se pretende obtener, para después adentrarse y compenetrarse con la situación en estudio, permitiéndole dar profundidad a la teorización. Durante este proceso indagatorio la muestra, la recolección y el análisis de datos son fases que se realizan de manera simultánea.

El investigador plantea la situación problema y comienza su estudio a partir del mundo empírico, examinando los eventos y las interacciones entre sus participantes hacia el desarrollo de una teoría para representar su percepción del conocimiento; en su aproximación a la realidad, se basa en métodos de recolección de datos, dentro de los cuales se busca rescatar los juicios de valor y criterios de los sujetos de estudio, así como las interacciones individuales y colectivas de tal manera que reconozca tendencias personales, representados en datos cualitativos, sin cuestionar las razones ideológicas en las que se basan; focalizando la atención a la adopción de corresponsabilidades entre los actores educativos (Ribes et al., 1986, p. 32).

### 3.3 *Método*

El método de investigación considerado por los teóricos en el sentido irrestricto como *el proceso o los pasos a seguir*, en el *enfoque cualitativo* adquiere un nuevo significado, referente a la forma de abordaje general que se adoptará durante el proceso indagatorio; este proceso integra las siguientes acciones, la inmersión inicial y de profundidad en el contexto,



estancia en el *campo*, recolección de los datos, análisis de los hallazgos y generación de la teoría. (Hernández et al., 2014, p. 470).

Es en esta línea de actuación que se eligió el análisis conductual aplicado, realizando las adecuaciones pertinentes para el estudio que se realizó como parte de la propuesta de intervención pedagógica diseñada; para deliberar al respecto de esta decisión se contemplaron los siguientes preceptos:

Históricamente, el análisis conductual aplicado surgió como opción para atacar y solucionar problemas que otras técnicas o metodologías habían abordado sin eficacia o éxito [...] fundamentó su empleo con base en dos criterios: 1) su generalidad aplicativa como metodología homogénea de evaluación y modificación del comportamiento; y 2) su eficacia ante problemas de difícil solución (Ribes, 1980, p. 99)

En este tenor, fue como se tuvo un acercamiento con un método de análisis del comportamiento, cuyo procedimiento perfectamente definido; parafraseando a Ribes (1980), favoreció la valoración de las circunstancias implicadas en la situación natural por parte del investigador docente, quien formó parte de la interacción que definió las BAP's a resolver; facilitando la identificación de los elementos que hicieron más viable la aplicación eficaz de la propuesta de intervención pedagógica (p. 100).

Dentro de la propuesta interconductista, en referencia al comportamiento humano concebido como singular al sujeto en un contexto social e histórico determinado, se sostenía que la intervención debe ser individualizada a partir de las dimensiones funcionales de tipo relacional, disposicional y social de las interacciones personales. (Ribes et al., 1986, p. 27)

La trascendencia de los preceptos experimentales de índole clínico revisados y transferidos hacia el ámbito educativo, como elementos esenciales para valorar y modificar el comportamiento inteligente de los sujetos de estudio, conllevó su contextualización hacia las denominadas prácticas sociales del lenguaje y por tanto a su análisis conceptual.

De acuerdo con Ribes et al. (1986), “El análisis conceptual, se fundamenta en una serie de consideraciones conceptuales sobre el comportamiento y la aplicación del conocimiento psicológico [...] en especial las categorías que permiten describir las funciones

psicológicas diversas de tipo relacional y disposicional incluidas en toda interacción entre individuos” (p. 33).

Fue a partir de la reflexión acerca del discurso ordinario de los estudiantes dentro de las aulas escolares, desde donde se pretendió interpretar el comportamiento inteligente de los sujetos de estudio, manifestado en sus acciones a través de las habilidades del pensamiento como factores determinantes en el proceso de aprendizaje de estudiantes.

Dentro de esta línea de acción, el diagnóstico conceptual se efectuó como parte de la instrumentación del análisis contingencial, procedimiento de actuación dentro del cual se pretendió describir y definir las contingencias en las cuales se desarrollaban las interacciones entre los personajes educativos que participaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los autores consideraron el análisis de cuatro dimensiones fundamentales:

- a) El conjunto de prácticas supraordinado a la situación o situaciones problema (sistema macrocontingencial)
- b) Las relaciones situacionales que son valoradas como problema o el individuo (sistema microcontingencial)
- c) Los factores disposicionales que facilitan las relaciones microcontingenciales particulares, histórica y coetáneamente
- d) Las conductas del individuo o individuos que son mediadores de las relaciones de microcontingencia considerados socialmente problemáticos [*disruptivos*] (p. 33)

Es a través de estas dimensiones que es posible estructurar el programa analítico con el propósito de identificar y definir la problemática que enfrentaba la comunidad educativa desde una perspectiva funcional, a partir de la consideración, de que el problema no radica en el comportamiento del estudiante, sino en la red de relaciones de este comportamiento con otros y las prácticas valorativas que lo contextualizan socialmente; la distinción y la definición del problema funcional por parte del sujeto, representan los factores esenciales para el proceso de cambio comportamental (p. 34).

Este análisis contingencial se desarrolló en cinco pasos, los tres primeros encaminados a la determinación de la problemática y los dos últimos; focalizados al análisis de las posibles alternativas de solución y la planificación e instrumentación de la propuesta de intervención pedagógica.

- 1) Identificación de las relaciones microcontingenciales
- 2) Evaluación del marco o sistema macrocontingencial
- 3) Génesis del problema
- 4) Análisis de soluciones
- 5) Selección, diseño y aplicación de procedimientos de intervención (p. 35)

Estos pasos son descritos a detalle en el punto 3.5, referente a la estrategia didáctica, dentro del presente capítulo, como parte de la instrumentación de los procedimientos de la propuesta de intervención pedagógica en respuesta a la situación problemática detectada en los tres colectivos estudiantiles del Instituto Juventud del Estado de México.

### *3.3.1 Método de instrumentación del análisis contingencial*

El método a seguir hacia la implementación del análisis contingencial con los sujetos de estudio, se desarrolló de la siguiente manera:

#### **Encuesta**

Los participantes en la prueba fueron los setenta y dos sujetos, quienes integraron los tres grupos considerados para el estudio; durante la prueba los educandos respondieron la encuesta durante uno de los periodos lectivos de la materia de Educación Socioemocional y Tutoría.

#### **Entrevista**

La muestra fue de doce estudiantes, cuatro alumnos de cada uno de los tres grupos considerados para el estudio, uno de los cuatro estudiantes del grupo, no presentó manifestaciones de comportamiento *disruptivo* y los otros tres de los sujetos manifestaron tendencias de este tipo de conducta.

Además se consideró, para efectos de la instrumentación de la pesquisa a la madre, padre o tutor, de cada uno de ellos; siendo un total de veinticuatro adultos participantes en la prueba, quienes asistieron a la entrevista informal en pareja, el alumno acompañado por su familiar; las respuestas de la encuesta fueron retomadas para que el educando ampliara o precisara la información proporcionada y que su familiar refiriera su percepción al respecto de cada situación señalada.

## **Discurso académico**

Los participantes en esta prueba fueron los 80 sujetos, quienes integraron los tres grupos considerados para el estudio; los alumnos redactaron un ensayo durante dos semanas en el cual tuvieron el acompañamiento y la retroalimentación del docente investigador.

### *3.4 Población*

La población a la cual se dirigió el estudio se compuso de setenta y dos estudiantes que cursaban el segundo y el tercer grado del nivel secundaria en educación básica, dentro del Instituto Juventud del Estado de México, mismos que cursaron el ciclo escolar 2019 – 2020; integraban los grupos 2° “ D ”, 3° “ C ” y 3° “ E ” quienes presentaron las siguientes tendencias de comportamiento inteligente a las cual se les denominaron *conductas «disruptivas»* y se manifestaban de las siguientes maneras:

Los integrantes de los grupos en cuestión tenían consciencia de las acciones realizadas por ellos en detrimento de su aprendizaje, su formación personal y la sana convivencia al interior del aula, así como de las posibles consecuencias que les podían provocar.

Las situaciones en las cuáles se vieron involucrados, contemplaron acciones que efectuaban de manera planificada, sistematizada e intencionada; las cuales se manifestaban en las denominadas *conductas antagónicas «disruptivas»*; *tendencias de comportamiento intelectual* que buscan provocar el «*rompimiento brusco*» de la dinámica grupal que pretende establecer el docente frente al grupo, durante los distintos periodos lectivos de clase; tales microcontingencias solían manifestarse de las siguientes maneras:

La recurrente llegada con retraso al espacio de trabajo, siendo más frecuente al iniciar la jornada de clases, al reanudar actividades después de alguno de los dos recesos escolares o al trasladarse a un área distinta al salón de clase (laboratorio, gimnasio, taller de informática).

Las repetidas salidas al pasillo a tomar agua; al área de disciplina para ir por papel higiénico o al sanitario a realizar sus requerimientos fisiológicos, en distintos momentos de la sesión de clase y en los diferentes periodos lectivos durante el transcurso del día.

Los constantes cuestionamientos al profesorado para preguntar por distintas circunstancias, referentes o no, a la temática de la clase, como son: la hora, algún

acontecimiento referente a la vida personal del docente o a las actividades culturales o cívicas del colegio, para pedir alguno de los útiles escolares, salir por copias.

Los ruidos intermitentes durante la actividad escolar, ya sea para expresar estados de ánimo, de cansancio o simulando sonidos de aparatos electrónicos o de animales.

La recurrente falsedad de declaraciones, tendientes a evadir la mediación docente, a través del hecho de negar la recepción de las instrucciones proporcionadas por los profesores, acerca de la solicitud de las tareas escolares y/o los materiales para trabajar durante la clase o cuando lo hacen para evadir su responsabilidad cuando cometen alguna falta disciplinaria y se niegan a cumplir con la medida disciplinaria impuesta.

La manipulación de los equipos digitales, desconectando alguno de los elementos que integran el hardware para que el profesor se viera obligado a verificar las condiciones de la computadora, la pantalla, el mouse, el teclado, el cañón o el amplificador de sonido, con el inminente retraso del inicio de la clase.

El acceso con retraso a las reuniones virtuales, la salida anticipada de las clases y la manipulación de los componentes tecnológicos de las herramientas de la plataforma digital manifestadas de manera recurrente por dos o más integrantes del grupo.

### *3.5 Estrategia*

La estrategia a implementar consideró valorar las circunstancias y las posibilidades reactivas tanto de los estudiantes, como del docente investigador, quien se convirtió en el elemento central del estudio al adoptar el rol de mediador del aprendizaje, promoviendo la erradicación de las tendencias de comportamiento manifestadas por los miembros del colectivo estudiantil, en forma de las denominadas *conductas disruptivas*.

#### *3.5.1 Cronograma de actividades*

Para poder llevar a cabo la indagación correspondiente, hubo necesidad de elaborar un cronograma de actividades, mismo que sirvió como guía hacia la implementación de los distintos momentos correspondientes a la labor de profesionalización correspondiente a la implementación de una propuesta de intervención pedagógica, la cual conllevó efectuar la investigación científica de acuerdo con los pasos señalados por Ribes (1986) en el método de análisis contingencial.

Es así, que durante el mes de julio se reflexionó al respecto del diseño y la elaboración del cronograma de acción; en el cual se consideró se conformación de las acciones a realizar como parte del estudio durante el mes de julio del año dos mil diecinueve.

Durante los meses de agosto y septiembre, se trabajó con los pasos uno y dos del análisis contingencial, es decir, la identificación de las relaciones microcontingenciales, a partir de la valoración diagnóstica individualizada y la percepción que todos y cada uno de los integrantes de los grupos estudiados; refiriendo al respecto de los problemas de disciplina que enfrentaba su grupo; en concordancia con la evaluación del marco macrocontingencial, a través del perfil grupal de cada uno y que focalizó la presencia de estas barreras de participación hacia la interacción social en la cual convivían cotidianamente.

Durante el mes de octubre de mismo año, se prosiguió con el paso tres, la génesis del problema, iniciando con la elección del tema de investigación, mismo que surgió del interés por atender a las situaciones problema que manifestaban en su comportamiento «*disruptivo*». Ver Tabla 3.1.

Tabla 3.1

Acciones	2019						2020				
	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Cronograma	√										
Análisis Contingencial Microcontingencia		√									
Análisis Contingencial Macrocontingencia			√								
Análisis Contingencial del Génesis del Problema				√							
Análisis Contingencial Matriz contingencial					√						
Propuesta de Intervención Pedagógica						√	√				
Instrumentación de la propuesta								√	√	√	√

Fuente de elaboración propia

Durante el mes de octubre de ese mismo año, se prosiguió con el quinto paso del análisis contingencial, o sea, los procedimientos de intervención, con la conformación del *marco contextual, teórico y metodológico*; mismos que se iniciaron en este mes y se extendieron hasta el mes de diciembre del mismo año, para la presentación de los avances.

Es en este sentido, que se hizo necesario conformar el estado del arte, el cual, cumpliendo con las etapas heurística y hermenéutica, propuestas por Londoño et al. (2014).

Considerando la secuencia de conformación del capítulo I Marco Contextual, a partir del mes de octubre se inició con el análisis del entorno internacional y nacional que permeaban en los rubros social y académico hacia la construcción de ambientes de aprendizaje idóneos para la prestación de un servicio educativo de calidad que conllevó a la eficiencia de la propuesta de intervención derivada de esta investigación; para su redacción se emplearon los meses de octubre y noviembre del año dos mil diecinueve.

A partir de la estructura del capítulo II Marco Teórico propuesta al asesor de tesis, se redactaron los puntos referentes al elemento rector de la base pedagógica y la estrategia didáctica que orientaron el diseño de la propuesta de intervención hacia la disminución de las Barreras para la Participación y el Aprendizaje (BAP's), enfrentadas por los alumnos y sus docentes; para tal efecto se empleó el tiempo comprendido entre los meses de noviembre y diciembre del año dos mil diecinueve.

Hacia la redacción del Capítulo III Marco Metodológico, a fin de llegar a la unificación de criterios, se diseñó el referente metodológico que orientó la investigación tendiente a diseñar la propuesta de intervención pedagógica durante el tiempo correspondiente a los meses de noviembre y diciembre del año dos mil diecinueve.

Durante el mes de diciembre, se llevó a cabo la revisión de los avances de la propuesta de intervención pedagógica por parte de los catedráticos de los tres módulos de la Maestría y del asesor de Tesis, quienes en colegiado efectuaron la retroalimentación al documento académico; realizando las correcciones y emitiendo las sugerencias teórico-metodológicas para efectuar los ajustes respectivos.

Para este mismo paso referente a los procedimientos de intervención, se tomaron en cuenta las consideraciones del colegiado, resultantes de la primera revisión de los avances de la tesis, reorientando el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica para establecer

los elementos que permitirían la ejecución de la práctica docente contemplada para efectos de su instrumentación; tal fue el caso del diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación, durante el mes de enero.

De igual manera, se aplicaron los instrumentos de evaluación para efectos del diagnóstico grupal; estableciendo los perfiles correspondientes a cada uno de los grupos en los cuales se aplicó el presente estudio, esta valoración fue durante el mes de febrero del año dos mil veinte, al tiempo que se registró y sistematizó la información recabada para proseguir con la interpretación de los datos obtenidos durante la pesquisa, para posteriormente efectuar la interpretación de los resultados, mismos que fueron integrados al presente documento en este mismo mes, como parte de la planeación y consecuente implementación, prevista para los meses de febrero a abril en doce sesiones de trabajo, situación que se modificó por la contingencia sanitaria hasta el mes de mayo del año dos mil veinte.

### *3.5.2 El taller del discurso académico*

Hacia la implementación de la propuesta de intervención pedagógica como alternativa de actuación para atender las BAP's que enfrentaban los tres grupos del nivel de secundaria del Instituto Juventud del Estado de México, durante el ciclo escolar 2019 – 2020, en los grados de segundo y tercero; se optó por la estrategia didáctica del “Taller”.

El diseño de un taller que se desarrolló en doce sesiones de trabajo, en correspondencia, cada una a un periodo lectivo de cincuenta minutos, como lo establecía la normatividad institucional de la SEP (2017), para las sesiones de trabajo escolar en los planteles educativos de educación en el nivel de secundaria; mismas que se implementaron dentro del horario de clase de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional.

La estructura del taller del «*discurso académico*» consideró como parte de sus doce sesiones, dos sesiones de inducción, tendientes a introducir al estudiantado hacia las prácticas discursivas Quintiliano (trad. 1887) y las habilidades digitales correspondientes a la propuesta de Aprender a Aprender con TIC's (SEP, 2010).

La tercera sesión referente a la conceptualización de tres términos (moral, ética y responsabilidad); las tres sesiones consecuentes, fueron de valoración, encaminadas a la reflexión acerca de los elementos de los sistemas microcontingencial y macrocontingencial que provocaron las situaciones problema dentro del aula, ya fuera de manera particular con



algunos de los estudiantes o en colectivo con el grupo; resultando la génesis del problema y las propuestas de intervención.

A partir de la séptima sesión y hasta la décima clase, es como se generó la estrategia de mediación, que prosiguió hasta el final del taller del «*discurso académico*»; mediante el diseño y la redacción de un *referente* de mediación de contingencias que promovió la transformación de comportamientos inteligentes a través del análisis contingencial y la reflexión al respecto de la relevancia que tuvo la transformación de las conductas desde lo individual [**privado**] hasta lo colectivo [**público**].

La undécima sesión concluyó con el trabajo discursivo [*académico*] de mediación contingencial, el cual quedó plasmado en una evidencia escrita del proceso de descubrimiento del aprendizaje en el cual participaron, mismo que permitió valorar los niveles de comprensión (Farfán et al., 2017) y de desempeño (Varela, 2008) alcanzados por los colectivos estudiantiles de manera individual, a la vez de vislumbrar sus posibilidades de desarrollo a través de la presentación de su proyecto de vida.

En el «*discurso académico*» solicitado se puso en juego el conocimiento empírico del estudiantado, la *habilidad del pensamiento y retórica* de «*invención*» (*deliberación* y *argumentación*), las *conductas «sinergistas»*, la **mediación contingencial** y el «*juicio crítico*» de las alumnas y los alumnos, para generar un procedimiento de actuación que les permitió mediar sus comportamientos en la generación de alternativas de solución a los problemas enfrentados como sujetos considerados por la NEM como NNA dentro de los grupos – clase, convirtiéndoles en los principales artífices de la potenciación de sus aprendizajes.

Estableciendo como la prioridad didáctica del docente la promoción de las contingencias áulicas que potenciaron los aprendizajes y erradicar las *conductas antagonistas «disruptivas»* enfrentadas por los colectivos estudiantiles que cursaban el nivel educativo de secundaria y el profesorado del Instituto Juventud del Estado de México; mediante el desarrollo de *la habilidad del pensamiento y retórica* de «*invención*», con la ponderación de las *habilidades del pensamiento* de *deliberación, argumentación y juicio crítico*.

### 3.6 Instrumentos

Como parte complementaria a la estrategia que integró las técnicas de investigación se determinaron los distintos instrumentos de recopilación y registro de datos, así como los

referentes metodológicos correspondientes a la problematización, el análisis y la interpretación de los hallazgos; para su vinculación con la teoría del conocimiento interconductista, focalizada a dar solución a las situaciones de conflicto detectadas durante el proceso de diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

Entre los instrumentos a utilizar para tales efectos, se optó por aquellos de origen institucional, diseñados por los departamentos de Psicología y Pedagogía del Instituto Juventud del Estado de México, además de los que estaban directamente relacionados con el análisis contingencial; es así que se describieron a continuación:

### *3.6.1 Reporte de diagnóstico institucional (Instituto Juventud del Estado de México)*

Este instrumento de diagnóstico contempló una serie de elementos que configuraron las condiciones individuales y al perfil grupal de los tres grupos del estudio, dando lugar a las características del grupo, en cuanto a su conformación y la dinámica grupal que presentaba en tres dimensiones, disposicional, actitudinal y académica.

Por otro lado, aludió, en lo colectivo, a las dificultades manifestadas y logros alcanzados por sus integrantes durante los dos primeros meses del ciclo escolar; también requirió de la detección de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad por algún motivo personal / familiar, o por enfrentar alguna BAP y que esta situación podía representar una causa de deserción o reprobación de alguna de las materias del curso escolar.

Dicho documento fue elaborado por los Tutores de grupo, siendo uno de ellos el docente investigador, en coordinación con la directora académica del plantel; para la recopilación de la información, además se recurrió a los reportes de evaluación del ciclo escolar anterior, al directorio escolar elaborado por el departamento de servicios escolares y el Sociograma diseñado e instrumentado por la psicóloga escolar, quien comentó los hallazgos al Tutor de los tres grupos.

### *3.6.2 Encuesta*

Dentro de las técnicas de investigación propuestas como parte del análisis contingencial, se recurrió a la encuesta como técnica de análisis, que de acuerdo con Sautu et al. (2005) se ha convertido en uno de los medios de recopilación de datos más utilizados en el ámbito educativo, por la flexibilidad que tiene al emplear distintos instrumentos

estadísticos, adaptados a la investigación cualitativa (p. 38); la que requirió del registro de la información por parte del encuestado, con la presencia del docente investigador para que los datos inscritos fueran muy precisos.

Para estudio se presentó un cuestionario, considerando los factores microcontingenciales de la propuesta de Ribes et al. (1986) del análisis contingencial, en donde el estudiante tenía que afirmar los factores implicados, su función y los efectos correspondientes a la tendencia que más se apegaba a las microcontingencias que se estaban manifestando en su persona y/o en los compañeros de su grupo dentro de los periodos lectivos en los que se desenvolvían, mismos que se describieron en la guía de la encuesta, la entrevista y la observación. Ver el Anexo 3. *Encuesta*

### 3.6.3 *La entrevista semiestructurada*

Otra de las técnicas de indagación planteadas en el análisis contingencial, fue la entrevista semiestructurada, que para Sautu et al. (2005) es una técnica de investigación mediante la cual es posible recuperar la información directamente del sujeto de estudio y/o de personas que tienen conocimiento de las situaciones que está vivenciando (p. 38).

La indagación se efectuó en una muestra de doce estudiantes y sus padres de familia; con la intención de rescatar los criterios asumidos por el estudiante, su mamá y/o papá, hacia el reconocimiento de las macrocontingencias que incidían en su comportamiento dentro del plantel. En esta prueba se consideraron los mismos elementos contemplados durante la encuesta. Ver Anexo 4. *Guía de entrevista*

### 3.6.4 *La observación directa*

De igual manera, la técnica de observación directa, a través de la cual se estuvo en contacto directo con las situaciones naturales, recuperando el discurso descriptivo, interpretativo y socialmente valorativo del comportamiento inteligente real de los sujetos de estudio; en total apego a los preceptos señalados por Ribes (1980) para el análisis conceptual, que requirió la interacción del docente investigador hacia la resolución de la problemática vivenciada (p. 99). Ver Anexo 5. *Guía de observación*

### 3.6.5 Análisis contingencial

Considerando el método de análisis conceptual, que se centró en el análisis contingencial propuesto por Ribes, se contemplaron los siguientes factores dentro de lo que denominaron la red contingencial:

#### **I. Identificación de relaciones microcontingenciales**

##### I.1 Identificación de la conducta problema:

- a) Descripción de las manifestaciones de comportamiento implicadas en el *estudiante* y los otros
- b) Con una persona específica, con varias, consigo mismo o con circunstancias no personales
- c) Características dinámicas de la interacción (densidad, frecuencia, vigencia, intensidad)

##### I.2 Situaciones:

- a) Circunstancia social (relaciones familiares, de amistad, situaciones de aprendizaje, *enseñanza*)
- b) Lugar o lugares
- c) Objetos o acontecimientos físicos
- d) Conductas socialmente esperadas (específicas y genéricas)
- e) Competencia social en el ejercicio de dichas conductas (si sabe hacerlo, cómo lo hace, capacidad por experiencia, información o instrucción)
- f) Inclinationes: gustos, preferencias, estados de ánimo, conmoción emocional - intensa y temporal-, condición biológica, actitud interactiva (conducta previa a la interacción), *disposición a la actividad*
- g) Tendencias: conductas e interacciones que el *estudiante* llevó a cabo en el pasado, en qué circunstancias, con qué efectos, etc.

##### I.3 Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):

- a) Auspiciador: Aquel que facilita la acción para que algo suceda
- b) Disposicional: Aquel que genera estados de ánimo o regula inclinaciones
- c) Mediador de la contingencia: determina el tipo de interacción que se está dando, regula la contingencia
- d) Mediado: Aquel regulado por el mediador de la contingencia
- e) Regulador de la tendencia: No genera la tendencia, la regula (puede dar por función histórica o por capacidad)

#### I.4 Efectos

- a) Intra y extracontingenciales
- b) Directos o indirectos
- c) Sobre otros o sobre uno mismo
- d) Singulares y múltiples
- e) Concurrentes y secuenciales
- f) Inmediatos o demorados
- g) Valoración costo/beneficio

#### I.5 Ejercicio problemático de la conducta problema

- a) Definición de I.2 (a y b) y I.3
- b) Otras conductas de las que se acompaña

### **II. Evaluación del marco macrocontingencial**

- a) Identificación de las prácticas sociales dominantes relativas a la conducta y microcontingencia(s) problemática(s)
- b) Identificación de las prácticas lingüísticas sustitutivas que referencian efectos reguladores por parte de otros individuos o el “*subgrupo* social normativo”
- c) Identificación de los individuos y grupos de referencia vinculados a prácticas sociales macrocontingenciales que regulan la contingencia y microcontingenciales problemáticas
- d) Evaluación de la correspondencia sustitutiva del *estudiante* con diversos grupos relativos a diversas prácticas
- e) Comprensión de la(s) conducta(s) problemática(s) del estudiante con las prácticas sociales que la contextualizan y regulan, así como de su correspondencia funcional.
- f) Valoración de los efectos microcontingenciales en comparación con los valores de referencia tal como son sustituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas o indirectas

### **Génesis del problema:**

#### III.1 Historia de la microcontingencia:

- a) Circunstancia en la que inicio la conducta como problema
- b) Situación en que se inició la microcontingencia presente
- c) Funciones disposicionales, en el pasado, de las personas significativas en la microcontingencia presente
- d) Historia mediadora de la conducta problema

#### III.2 Funcionalidad de las conductas comprendidas en otros contextos:

- a) Funcionalidad mediadora con otras personas y con en él mismo
- b) Funcionalidad disposicional

- c) Efectividad (efectos)

III.3 Disponibilidad de otras conductas no problemáticas, potencialmente funcionales en la microcontingencia presente:

- a) Evaluación de las microcontingencias no problemáticas
- b) Evaluación de las respuestas adecuadas ante contingencias semejantes
- c) Evaluación de las respuestas en interacciones no problemáticas presentes, ante personas significativas en la microcontingencia problemática o funcionalmente semejante a ella

III.4 Estrategias de interacción:

- a) Características de los tipos de contingencia enfrentados
- b) Consistencias en la forma de confrontación de los tipos de contingencia

### **III. Análisis de situaciones**

IV.1 Eje macrocontingencial:

- a) Opción por nuevas relaciones microcontingenciales
- b) Cambio de conducta de otros en la misma microcontingencia
- c) Cambio de conducta propia en la misma microcontingencia
- d) Promoción de otras opciones funcionales de la misma conducta en la relación de microcontingencia
- e) Mantenimiento de la microcontingencia

### **IV. Procedimiento de intervención**

V.1 Para alterar disposiciones:

- a) Alteración de propiedades funcionales de objetos y acontecimientos físicos
- b) Desplazamiento de competencias disponibles
- c) Alteración de inclinaciones
- d) Alteración de tendencias
- e) Alteración de conducta propia con efectos disposicionales sobre sí mismo

V.2 Para alterar conductas de otras personas

- a) Alteración de conductas auspiciadoras
- b) Alteración de funciones disposicionales de otros
- c) Alteración de conductas de personas mediadoras
- d) Alteración de funciones reguladoras de otros
- e) Alteración de los efectos producidos por la conducta de otros

V.3 Para alterar conducta propia:

- a) Elección de marco macrocontingencial

- b) Cambio de conductas propias que cambien prácticas valorativas en otros
- c) Cambio de conductas de otros que cambien prácticas valorativas propias y de otros
- d) Cambio de conductas propias para ajustarse a prácticas valorativas de otros (pp. 46-51).

Cabe destacar, que el registro de la información de los cinco pasos del análisis contingencial, se registraron conforme transcurrió la investigación para su consecuente sistematización y análisis, de los cuales surgieron los hallazgos que permitieron establecer la génesis del problema y elaborar una propuesta de intervención idónea a situación problema.

### 3.6.6 Matriz de contingencia

La matriz de contingencia fue el instrumento concentrador de datos del análisis contingencial, permitiendo por una parte valorar las circunstancias individuales del estudiantado (sistema microcontingencial) y por otro lado, tener un referente de las tendencias de los sujetos de estudio (sistema macrocontingencial); obteniendo la perspectiva funcional de las interacciones de comportamiento intelectual complejas (Ribes et al., 1986, p. 43). Tabla 3.2.

Tabla 3.2. Matriz de contingencia

	Cambio macrocontingencial	Mantenimiento macrocontingencial
Mantenimiento Microcontingencial		
Cambiar conducta de otros		
Cambiar conducta propia		
Opciones nuevas microcontingencias		
Otras opciones funcionales de la misma conducta		

Fuente de Consulta: Ribes et al. (1986, p. 42).

Es a partir del análisis de los datos concentrados en esta matriz, a través del cual se reflexionó acerca de las contingencias del servicio educativo; hacia la búsqueda de una alternativa de mediación académica pertinente a las situaciones áulicas que enfrentaban los actores educativos; con el propósito de reorientar las prácticas formativas tendientes a mejorar las interacciones entre los individuos y su entorno hacia la eficientización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *3.6.7 Rúbrica del discurso académico*

De acuerdo con Tobón (2013) las rúbricas o mapas de aprendizaje “son tablas de doble entrada en las cuales se relacionan los criterios de las competencias con los niveles de dominio... y se integran las evidencias que deben aportar los estudiantes durante el proceso” (pp. 333-334); hacia la valoración del discurso académico fue necesario integrar los criterios que permitieron identificar los indicadores que orientaron la redacción de un texto académico en el cual se plasmó el discurso diseñado por el estudiante y que posibilitó la ubicación de los estudiantes en un nivel de desempeño, dentro de las taxonomías de Farfán et. al (2017) y Varela (2008).

### *3.7 Evaluación*

“La construcción de una situación de prueba o de un instrumento de evaluación consiste en un procedimiento sistemático que finaliza en la medición de comportamiento” (Irigoyen y Jiménez, 2004, p. 81). En el presente estudio fue necesario valorar cualitativamente los niveles de desempeño alcanzados por los sujetos que intervinieron, con la finalidad de poder evaluar las distintas etapas del proceso de elaboración e implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

El conceptuar una problemática social depende necesariamente de valoraciones circunstanciales, que en lugar de imponer limitaciones a esta metodología para la planeación curricular, permite el ejercicio reflexivo y creativo enfocado a los propósitos de la educación Ibáñez (2007, p. 147)

Atendiendo a las ideas del autor, fue importante focalizar la atención hacia los elementos circunstanciales del entorno con el propósito de establecer un juicio crítico que condujo la reflexión al respecto de la interacción entre los elementos incluidos en el objeto de estudio y las relaciones permanentes entre los sujetos involucrados con el mismo.



### *Condiciones situacionales idóneas hacia el desarrollo de las **habilidades del pensamiento***

Como parte del proceso de evaluación fue necesario recurrir a la taxonomía de Ribes y López (1985), misma que fue adoptada por Ibáñez (2007), “Teóricamente, cada uno de los niveles de competencia requiere de circunstancias especiales para su generación” (p. 147), es decir, que en el desarrollo de las *habilidades del pensamiento* se requirió de ciertas circunstancias como factores determinantes en la ponderación del aprendizaje de cierta *habilidad* de acuerdo con su nivel funcional, conforme a la siguiente taxonomización:

**Contextual.** En este nivel es necesaria la ocurrencia del discurso estudiantil en presencia de los objetos o eventos físicos o convencionales, donde se establezcan relaciones directas y diferenciales entre referentes y referencias.

**Suplementario.** Aquí es fundamental la ocurrencia de las acciones siendo reguladas estrictamente por el discurso estudiantil, en presencia de las condiciones ambientales necesarias para que éstas puedan realizarse.

**Selecto.** En este nivel es necesaria también la presencia de una gama de objetos y la acción del aprendiz sobre ellos en función de los criterios aportados por el discurso estudiantil.

**Sustitutivo referencial.** En este nivel se requiere que los aprendices observen instancias o ejemplares de los fenómenos o procesos bajo estudio y la descripción discursiva estudiantil simultánea de sus características y condiciones de ocurrencia.

**Sustitutivo no referencial.** En este nivel se requiere que el aprendiz actúe sobre una amplia diversidad de objetos convencionales en función de los métodos de transformación provistos en el discurso estudiantil. (Ibid)

Para efectos de la eficacia y eficiencia de la propuesta de intervención implementada en el presente estudio, se pugnó para que la totalidad de los sujetos del estudio, accedieran al nivel selector a partir de la identificación de las situaciones que estuvieron enfrentando con sus compañeros de grupo, asumiendo la responsabilidad que tenían de intervenir directamente en la búsqueda de alternativas de resolución de las BAP's que afectaban su comportamiento y que era indispensable minimizar para alcanzar altos niveles de desempeño académico.

De esta manera, se siguió con el planteamiento de una mayor expectativa de logro, la cual consistió en que los integrantes de los grupos que participaron en el proceso

indagatorio, accedieran al nivel sustitutivo referencial, de tal manera que se consideraron los procesos de mediación sustitutiva, como los canales de acercamiento a interacciones favorecedoras de patrones de comportamiento sinérgicos.

Fue en este marco referencial donde se evaluó el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los estudiantes involucrados en el estudio, en algunas de las *habilidades del pensamiento* incluidas en la taxonomía diseñada por Farfán et al. (2017); de manera particular a la *habilidad retórica* de **invención** y la *habilidad del pensamiento* de **deliberación**, ubicada dentro de la taxonomía para ser consolidada durante la etapa de la adolescencia y en el nivel de educación secundaria, conforme a los niveles de dominio y a las fases de desarrollo de las *habilidades del pensamiento*.

De la misma manera se consideró la intervención didáctica del docente investigador, para llevar a buen término el proceso indagatorio y lograr la transformación de las tendencias de comportamiento involucradas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 3.7.1 Evaluación diagnóstica

Recurriendo al método de análisis contingencial (Ribes et. al 1986); fue necesario analizar la sintomatología de la problemática enfrentada, educativamente hablando, a partir de lo siguiente, “La dimensión moral del comportamiento humano es una característica definitoria en tanto expresión psicológica de lo social y, por ello, no puede soslayarse su examen en aquellas situaciones en que el comportamiento humano es objeto de una valoración tácita o manifiesta”. (p. 31)

Es en este sentido y en total apego a lo definido por el teórico interconductista, que se debió partir de un psicodiagnóstico; es decir, un juicio valorativo, el cual aludió a la adopción de un posicionamiento moral determinado; asumiendo a los hallazgos resultantes, como factores ocurrentes, que se dieron dentro de un sistema de interacciones sociales (p. 31). A través de esta primera evaluación, establecimos las contingencias manifestadas durante las interacciones entre los distintos actores educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es así, que se efectuó la evaluación psicodiagnóstica a setenta y dos estudiantes que cursaban el segundo y el tercer grado del nivel secundaria en educación básica, dentro del

Instituto Juventud del Estado de México, durante el ciclo escolar 2019 – 2020; quienes conformaban los grupos 2° “ D ”, 3° “ C ” y 3° “ E ”.

Se retomaron los resultados referentes al reporte de diagnóstico institucional del Instituto Juventud del Estado de México; para lo cual se consideraron cuatro elementos; la dinámica grupal y tres dimensiones de desarrollo, la disposicional, la actitudinal y la académica; con los siguientes hallazgos:

El grupo de 2° D está integrado por veintiséis alumnos, once de ellos del sexo masculino y quince alumnas del sexo femenino; cuyas edades oscilan entre los trece y catorce años; quienes gozan de buena salud y son clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas; el grupo fue reconstituido al inicio del ciclo escolar.

Como parte de las políticas de organización de la institución, acción llevada a cabo por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron convivencialmente hablando, en el grupo de segundo grado; siendo seis de sus integrantes del grupo 1° “ A ”, ocho alumnos del grupo 1° “ B ”, cinco menores del grupo 1° “ C ” y cuatro educandos del grupo 1° “ D ”, habiendo tres alumnos de nuevo ingreso al plantel, es decir, provenientes de otros centros educativos.

***Dinámica grupal:*** Las interacciones observadas durante el diagnóstico pedagógico manifiestan la existencia de cuatro socio grupos, los dos primeros, con mayor cantidad de integrantes, conformado por ocho integrantes, todos hombres; el segundo de ocho estudiantes, siete mujeres y un hombre; el tercero de cinco alumnas y el cuarto de dos varones y tres niñas.

Los líderes sociales del grupo son CM y EV; mientras que los líderes académicos HA y GG. La sinergia generada por el primero y el segundo de los subgrupos genera una dinámica con las siguientes características:

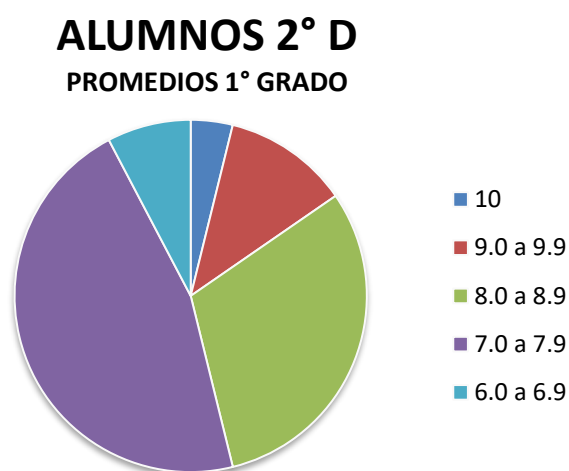
***Dimensión disposicional:*** Las tendencias de comportamiento intelectual, por una parte, inclinadas a seguir con la dinámica grupal en sinergia de la intencionalidad propuesta por el docente en su secuencia de clase y por otra parte, de forma predominante aquellas de carácter disruptivo, promovidas hacia la generación de un ambiente áulico poco favorecedor para el aprendizaje.

Presentando distracciones constantes de los estudiantes, ya sea, al llegar algunos retardados en los distintos periodos lectivos; solicitar la salida del espacio de clase para ir al baño o a traer papel tisú; hablar para interrumpir a quien este participando de su grupo en determinado momento; cuestionar las indicaciones de los docentes y su autoridad como titulares del grupo; situaciones que conjuntamente, restringen a los integrantes del grupo mantener la atención y la concentración; por consecuencia, no tener una participación activa, ni promover la potenciación de su aprendizaje.

**Dimensión actitudinal:** Las tendencias de comportamiento pedagógico, se destacan por presentar manifestaciones de actitudes negativas, en detrimento del buen desarrollo de los aprendizajes clave; focalizadas a retrasar el inicio o desarrollo de la clase; confrontar las decisiones asumidas por los docentes y la autoridad educativa hacia el incumplimiento de la normatividad y la obstaculización en la mejora de los aprendizajes; aunque existe una cuarta parte del grupo que pretenden transformar la situación antagonista del grupo.

**Dimensión Académica:** El promedio grupal de segundo grado, alcanzado durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de **8.1**; **cuatro** alumnos alcanzaron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), **ocho** estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), **doce** educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y **dos** alumnos, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**). Figura 3.1.

Figura 3.1. Promedios de primer grado de los alumnos del grupo 2° D

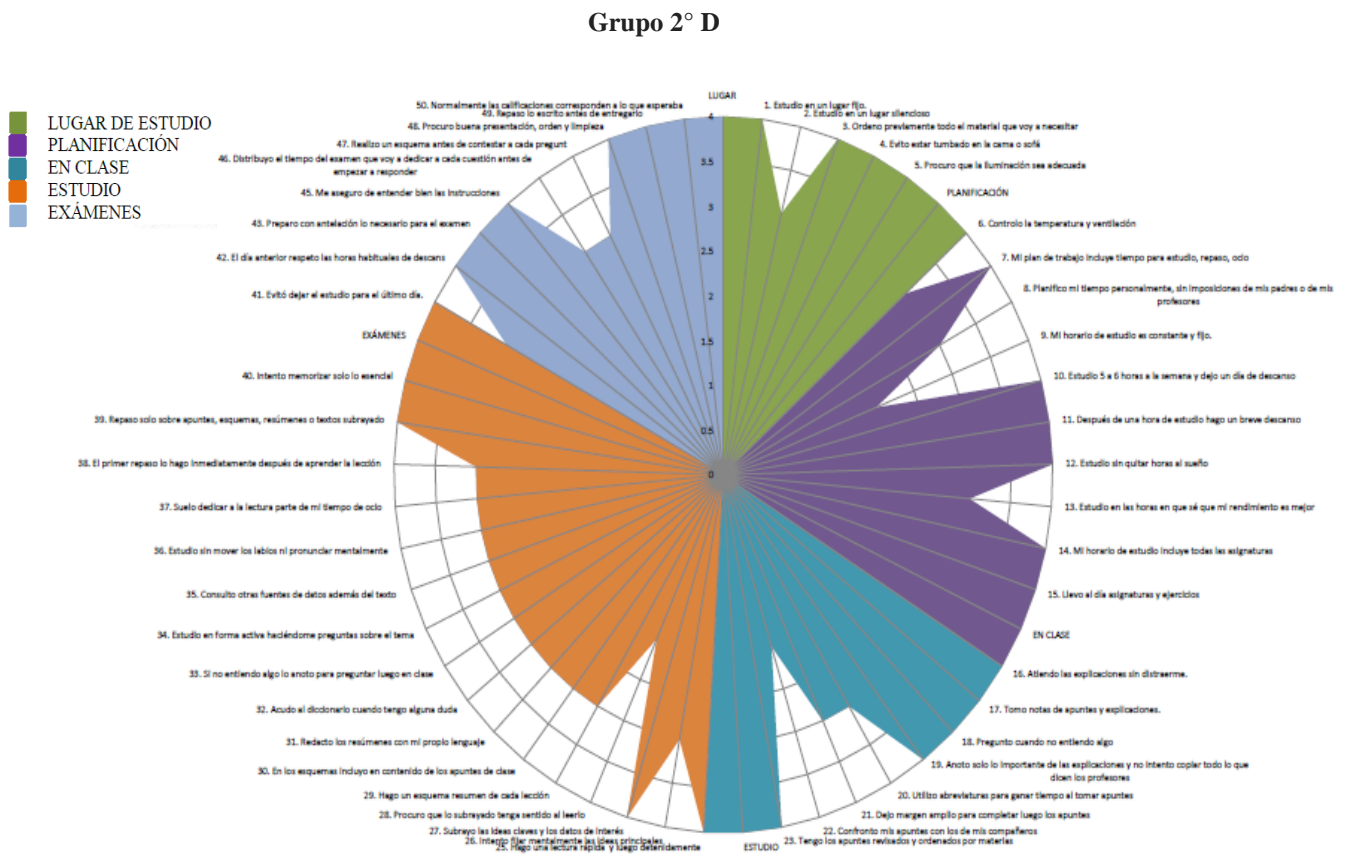


Fuente de Consulta: Elaboración propia a partir de los promedios de primer grado 2° D

Un total de *veintitrés* alumnos acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos de ellos lo hicieron durante el periodo de exámenes extraordinarios y *tres* adeudan al menos una materia del segundo grado.

De igual manera, en el perfil de hábitos y técnicas de estudio se pudo establecer la concordancia con los resultados obtenidos en las calificaciones del segundo grado, considerando que el 45% de los alumnos contemplan casi siempre y el 35% de los estudiantes a veces, dentro de su trayecto formativo la adopción de determinadas tendencias de comportamiento favorecedoras para la potenciación de sus aprendizajes, pues la tendencia de elección de un lugar de estudio que favorezca condiciones óptimas señala que los alumnos los hacen a veces y la misma tendencia ocurre cuando tienen que planificar sus actividades académicas, al estar en clase, estudiar en casa; habiendo un cambio sustantivo en el rubro de preparar sus exámenes trimestrales, donde el 70% de los estudiantes refieren que casi siempre lo hacen; lo cual se percibe en la Figura 3.2.

Figura 3.2. Perfil de hábitos y técnicas de estudio de los integrantes del grupo 2° D



Fuente de consulta: Elaboración propia a partir del perfil de hábitos y técnicas de estudio 2° D.

La dinámica grupal generada con la integración de un grupo heterogéneo, dieron como resultado, un panorama de interacciones totalmente divergente con respecto al percibido el ciclo escolar anterior, cabe mencionar, que casi todos los alumnos fueron atendidos por un servidor durante ese ciclo escolar, por lo que se cuenta con el antecedente de referencia empírica de su desempeño escolar.

El grupo de 3° C está integrado por veintidós alumnos, diez de ellos del sexo masculino y doce alumnas del sexo femenino; cuyas edades oscilan entre los catorce y quince años; quienes gozan de buena salud y son clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas; el grupo fue reconfigurado al inicio del ciclo escolar, como parte de las políticas de organización de la institución, acción llevada a cabo por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron convivencialmente hablando, en el grupo de segundo grado; proviniendo seis de sus integrantes del grupo 2° “A”, tres alumnos del grupo 2° “B”, siete menores del grupo 2° “D” y seis educandos del grupo 2° “E”.

***Dinámica grupal:*** Las interacciones observadas durante el diagnóstico pedagógico manifiestan la existencia de tres socio grupos, los dos primeros, con mayor cantidad de integrantes, conformado por nueve integrantes, cinco hombres y cuatro mujeres, el segundo de ocho estudiantes, siete mujeres y un hombre, el tercero de cuatro varones y el cuarto de dos alumnas.

Los líderes sociales del grupo son DV y CM; mientras que los líderes académicos AM y MS. La sinergia generada por el primero y el segundo de los subgrupos genera una dinámica con las siguientes características:

***Dimensión disposicional:*** Las tendencias de comportamiento intelectual, por una parte, inclinadas a seguir con la dinámica grupal en sinergia de la intencionalidad propuesta por el docente en su secuencia de clase y por otra parte, aquellas de carácter disruptivo, promovidas hacia la generación de un ambiente áulico poco favorecedor para el aprendizaje.

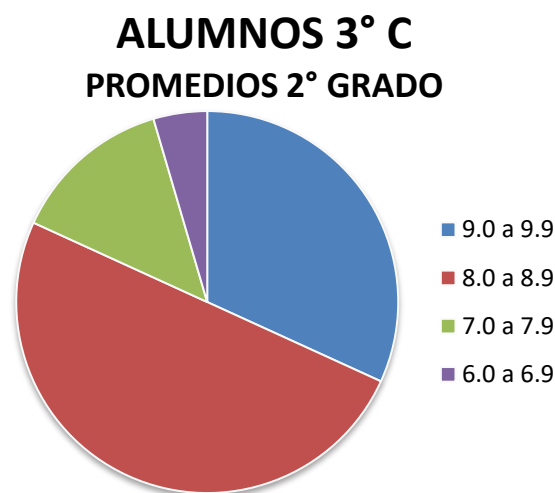
Manifestando comportamientos que derivan en distracciones constantes de los estudiantes, ya sea, al llegar algunos retrasados a la clase; no ocupar sus lugares al inicio de la sesión; hablar para interrumpir a quien este participando del grupo, en determinado instante; pararse y/o cambiarse de lugar; hacer ruidos diversos; cuestionar las indicaciones de los docentes; situaciones que impiden a los integrantes del grupo

mantener la atención, tener una participación activa y por lo tanto la potenciación de su aprendizaje.

**Dimensión actitudinal:** Las tendencias de comportamiento pedagógico, se destacan por presentar manifestaciones de actitudes negativas, en detrimento del buen desarrollo de los aprendizajes clave; focalizadas a retrasar el inicio o desarrollo de la clase; confrontar las decisiones asumidas por los docentes y la autoridad educativa hacia el incumplimiento de la normatividad y la obstaculización en la mejora de los aprendizajes.

**Dimensión Académica:** El promedio grupal de segundo grado, alcanzado durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de **8.4**; *siete* alumnos alcanzaron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), *once* estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), *tres* educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y *un* alumno, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**). Figura 3.3

Figura 3.3. Promedios de segundo grado de los alumnos del grupo 3° C



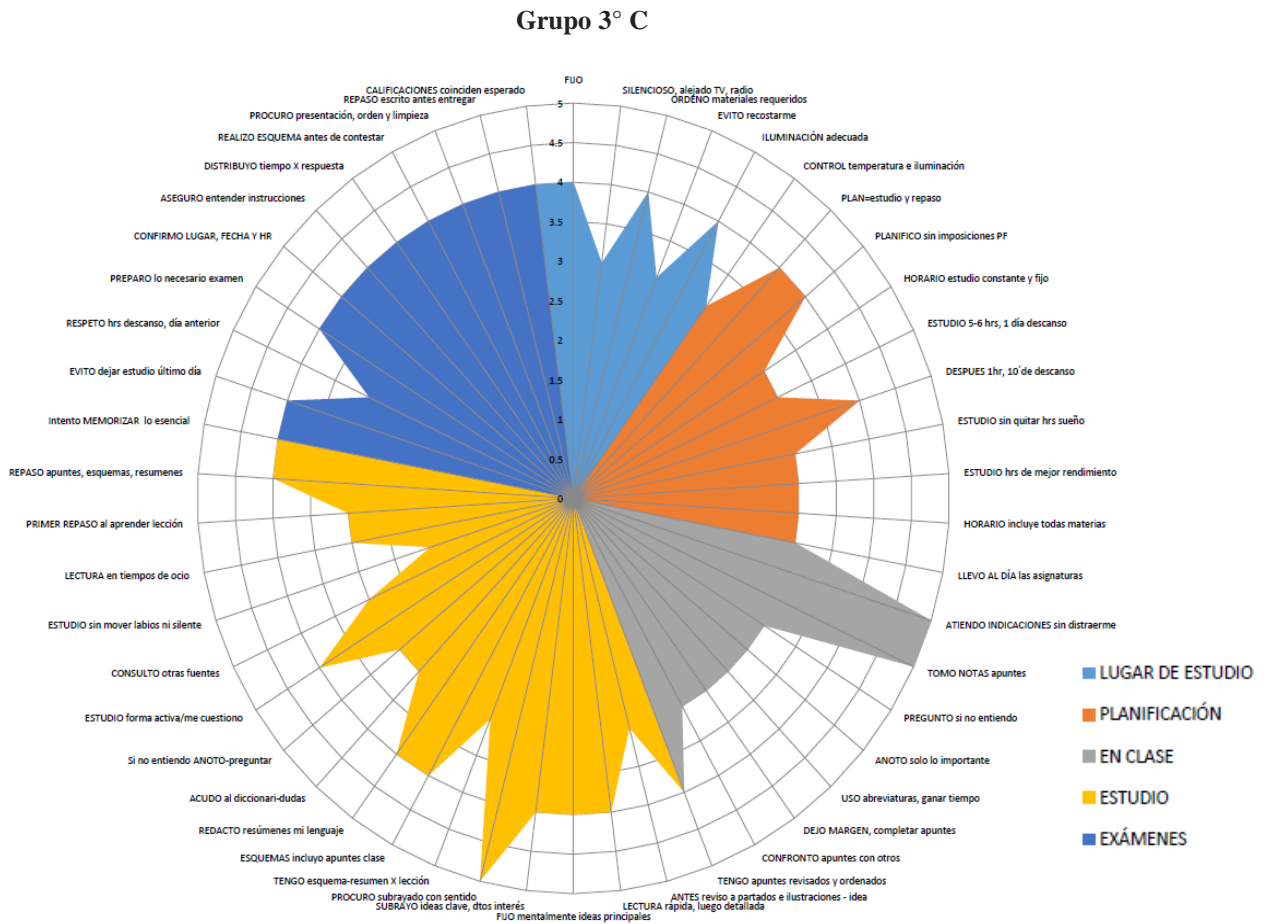
**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de los promedios de segundo grado 3° C

Los *veintidós* alumnos acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos de ellos lo hicieron durante el periodo de exámenes extraordinarios.

De igual manera, en el perfil de hábitos y técnicas de estudio se pudo establecer la concordancia con los resultados obtenidos en las calificaciones del segundo grado, considerando que el 40% de los alumnos contemplan casi siempre y el 40% de los

estudiantes a veces, dentro de su trayecto formativo la adopción de determinadas tendencias de comportamiento favorecedoras para la potenciación de sus aprendizajes, pues la tendencia de elección de un lugar de estudio que favorezca condiciones óptimas señala que los alumnos los hacen a veces y la misma tendencia ocurre cuando tienen que planificar sus actividades académicas, al estar en clase, estudiar en casa; habiendo un cambio sustantivo en el rubro de preparar sus exámenes trimestrales, donde el 70% de los estudiantes refieren que casi siempre lo hacen; lo cual se percibe en la Figura 3.4.

Figura 3.4. Perfil de hábitos y técnicas de estudio de los integrantes del grupo 3° C



Fuente de consulta: Elaboración propia a partir del perfil de hábitos y técnicas de estudio 3° C

La dinámica grupal generada con la integración de un grupo heterogéneo, dieron como resultado un panorama de interacciones totalmente divergente con respecto al percibido el ciclo escolar anterior, cabe mencionar, que casi todos los alumnos fueron atendidos por un servidor durante ese ciclo escolar, por lo que se cuenta con el antecedente de referencia empírica.



El grupo de 3° E está integrado por veintidós alumnos, once del sexo masculino y once alumnas del sexo femenino; cuyas edades oscilan entre los catorce y quince años; quienes gozan de buena salud y son clínicamente aptos para realizar actividades académicas y físicas; el grupo fue reconfigurado al inicio del ciclo escolar, como parte de las políticas de organización de la institución, acción llevada a cabo por el psicólogo, los tutores y la directora del nivel, por lo que durante el ciclo escolar 2018-2019 algunos de los alumnos coincidieron convivencialmente hablando, en el grupo de segundo grado; proviniendo tres de sus integrantes del grupo 2° “ A ”, ocho alumnos del grupo 2° “ B ”, dos integrantes del grupo 2° “ C ”, cinco menores del grupo 2° “ D ”, tres educandos del grupo 2° “ E ” y un alumno de nuevo ingreso al plantel.

***Dinámica grupal:*** Las interacciones observadas durante el diagnóstico pedagógico manifiestan la existencia de cuatro socio grupos, los dos primeros, con mayor cantidad de integrantes, conformado por ocho integrantes, todos hombres; el segundo de siete estudiantes, todas mujeres; el tercero de cuatro alumnas y el cuarto de tres varones.

Los líderes sociales del grupo son PC y XG; mientras que los líderes académicos JB y SR. La sinergia generada por el primero y el segundo de los subgrupos genera una dinámica con las siguientes características:

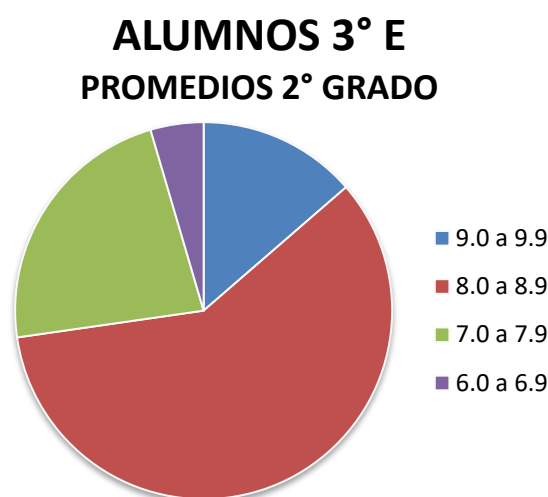
***Dimensión disposicional:*** Las tendencias de comportamiento intelectual, por una parte, inclinadas a oponerse a la dinámica grupal en sinergia de la intencionalidad propuesta por el docente en su secuencia de clase, predominando disposiciones del pensamiento de tipo disruptivo, promovidas hacia la generación de un ambiente áulico muy poco favorecedor para el aprendizaje.

Presentando distracciones constantes de los estudiantes, ya sea, al llegar algunos retardados a las distintas clases de la jornada; no ocupar sus lugares al inicio de la clase; hablar para interrumpir a quien este participando en determinado instante, incluyendo al docente; pararse y/o cambiarse de lugar en distintos momentos de la sesión, hacer ruidos diversos; cuestionar las indicaciones de los docentes y oponerse a la figura de autoridad, buscando inclusive, cuestionar su capacidad profesional al buscar evidenciar su actuar docente con otros docentes o con la directora del plantel; situaciones que impiden a los integrantes del grupo mantener la atención ni la concentración, y en consecuencia no mantener una participación activa y por lo tanto no acceder a la potenciación de su aprendizaje.

**Dimensión actitudinal:** Las tendencias de comportamiento escolar, se destacan por presentar manifestaciones de actitudes negativas, en detrimento del buen desarrollo de los aprendizajes clave; focalizadas a retrasar o interrumpir el inicio o desarrollo de la clase; confrontar las decisiones asumidas por los docentes y la autoridad educativa hacia el incumplimiento de la normatividad y la obstaculización en la mejora de los aprendizajes.

**Dimensión Académica:** El promedio grupal de segundo grado, alcanzado durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de **8.2**; **tres** alumnos alcanzaron niveles sobresalientes de desempeño académico (**9.0 a 10**), **trece** estudiantes un nivel satisfactorio (**8.0 a 8.9**), **seis** educandos un nivel aceptable (**7.0 a 7.9**) y **un** alumno, en el nivel no satisfactorio (**6.0 a 6.9**). Figura 3.5.

Figura 3.5. Promedios de segundo grado de los alumnos del grupo 3° E



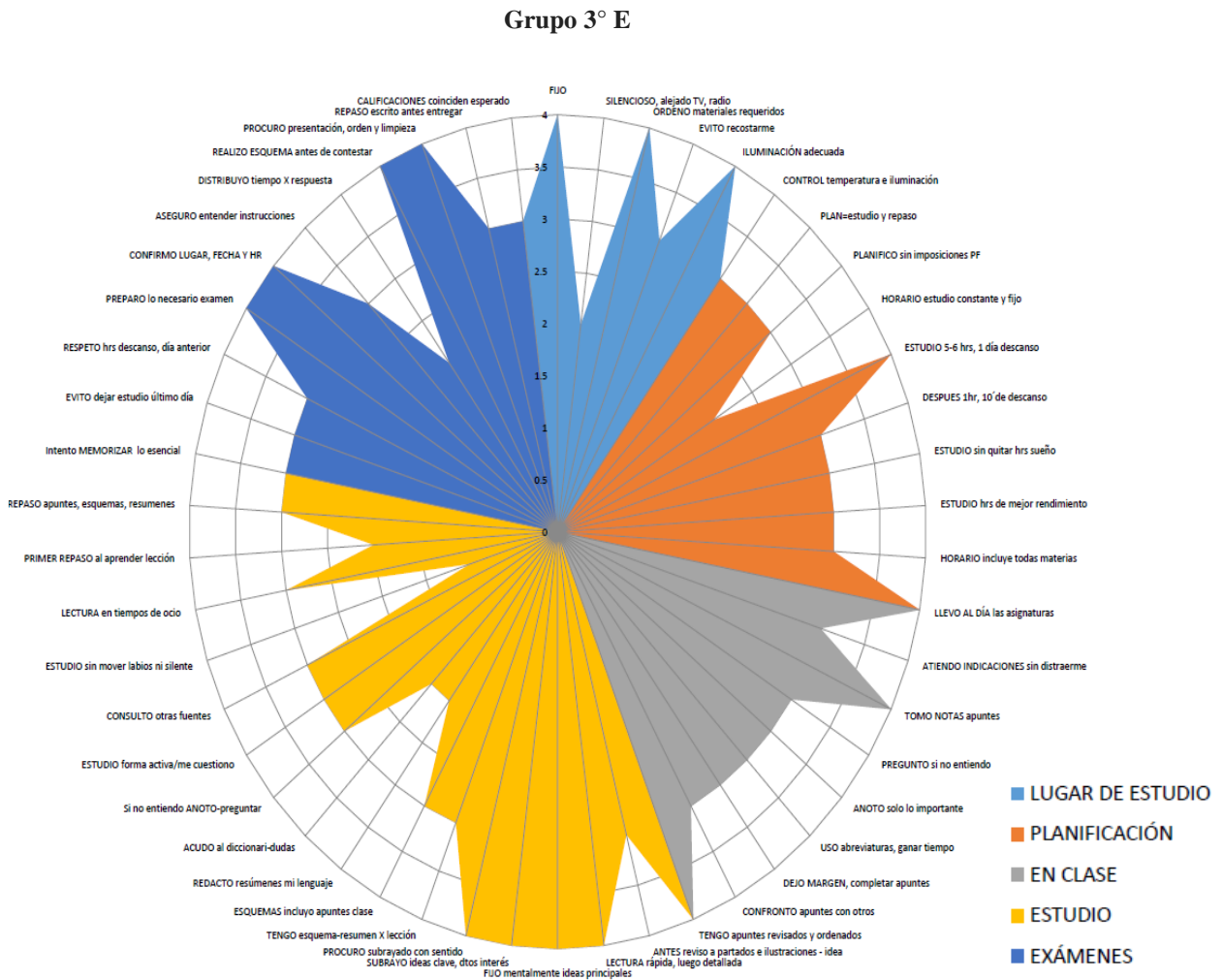
**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de los promedios de segundo grado 3°

De los veintidós alumnos, **veintiuno** acreditaron de manera regular el segundo grado, aunque algunos lo hicieron durante el periodo de exámenes extraordinarios y **uno** adeuda todavía una materia de segundo grado.

En el mismo rubro, en el perfil de hábitos y técnicas de estudio se pudo establecer la concordancia con los resultados obtenidos en las calificaciones del segundo grado, considerando que el 30% de los alumnos contemplan casi siempre y el 50% de los estudiantes a veces, dentro de su trayecto formativo la adopción de determinadas

tendencias de comportamiento favorecedoras para la potenciación de sus aprendizajes, pues la tendencia de elección de un lugar de estudio que favorezca condiciones óptimas señala que los alumnos los hacen a veces y la misma tendencia ocurre cuando tienen que planificar sus actividades académicas, al estar en clase, estudiar en casa; habiendo un cambio sustantivo en el rubro de preparar sus exámenes trimestrales, donde el 66% de los estudiantes refieren que casi siempre lo hacen; lo cual se percibe en la Figura 3.6.

Figura 3.6. Perfil de hábitos y técnicas de estudio de los integrantes del grupo 3° E



Fuente de consulta: Elaboración propia a partir del perfil de hábitos y técnicas de estudio 3° E

La dinámica grupal generada con la integración de un grupo heterogéneo, dio como resultado un panorama de interacciones muy divergente con respecto al percibido el ciclo escolar anterior, cabe mencionar, que la mayoría de los alumnos fueron atendidos por un

servidor durante ese ciclo escolar, por lo que se cuenta con el antecedente de referencia empírica.

Al comentar la situación disciplinaria y académica de los integrantes de los grupos 2° “ D ”, 3° “ C ” y 3° “ E ”, con los titulares de las diferentes asignaturas, durante las dos primeras sesiones ordinarias de Consejo Técnico Escolar, en las cuales se contemplaron los resultados de la evaluación diagnóstica, resaltaron los siguientes hallazgos:

*«La asistencia con **retardo** a clase, por algunos de los estudiantes, al inicio de la jornada; aun cuando ingresaron al plantel puntualmente; de igual manera; durante el cambio de periodos lectivos, en especial, cuando deben trasladarse a otro espacio.»*

*«Las recurrentes salidas para ir al baño, a disciplina, a la dirección; por algunos de los integrantes del colectivo estudiantil durante todas las clases»*

*«Las constantes y sistemáticas interrupciones durante las sesiones de clase; por parte de algunos de los elementos del grupo (preguntando la fecha, la hora o cuestionando la ejecución de las actividades; riéndose, bromeando, confrontando al docente; poniéndose de pie, cambiándose de lugar»*

*«La falta de entrega de evidencias de trabajo durante la clase, de las tareas y/o de los proyectos pedagógicos; por parte de los alumnos, en especial de quienes han presentado un bajo desempeño académico»*

*«La baja calidad de los productos elaborados por la mayoría de los alumnos»*

*«El alto índice de reprobación o bajo aprovechamiento escolar»*

*«El establecimiento de acuerdos entre los integrantes del grupo, para retrasar su llegada al aula; interrumpir con constancia la dinámica de la clase; generar ambientes convivenciales donde prevalece la indisciplina; el “olvido” de materiales, del uniforme escolar o útiles escolares»*

### *3.8 Implementación de la propuesta de intervención pedagógica*

Para llevar a cabo la propuesta de intervención pedagógica diseñada se contempló el diseño de un taller que se desarrolló en doce sesiones de trabajo, que correspondieron, cada una a un periodo lectivo de cincuenta minutos, como lo establecía la normatividad

institucional de la SEP, para las sesiones de trabajo escolar en los planteles educativos de educación en el nivel de secundaria; mismas que se implementaron dentro del horario de las sesiones de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional.

La estructura del taller del «*discurso académico*» consideró como parte de sus doce sesiones, dos sesiones de inducción, tendientes a introducir al estudiantado hacia las prácticas discursivas Quintiliano (trad. 1887) y las habilidades digitales correspondientes a la propuesta de Aprender a Aprender con TIC's (SEP, 2010); la tercera sesión referente a la conceptualización del tema (La moralidad de la conducta y la mediación); las tres sesiones consecuentes, fueron de valoración, encaminadas a la reflexión acerca de los elementos de los sistemas microcontingencial y macrocontingencial que promovían las situaciones problema dentro del aula, ya sea de manera particular con algunos de los estudiantes o en colectivo con el grupo; resultando la génesis del problema y las propuestas de intervención.

A partir de la séptima sesión y hasta la décima clase, se generó una estrategia de mediación, que prosiguió hasta el final del taller del «*discurso académico*»; mediante el diseño y la redacción de un *referente* de mediación de contingencias que promovió la transformación de los comportamientos a través del análisis contingencial y la reflexión al respecto de la relevancia que tenía la transformación desde lo individual [**privado**] hasta lo colectivo [**público**].

La undécima sesión se concluyó con el trabajo discursivo [*académico*] de mediación contingencial, el cual quedó plasmado en una evidencia escrita del proceso de descubrimiento del aprendizaje en el cual participaron, mismo que permitió valorar los niveles de comprensión (Farfán et al., 2017) y de desempeño (Varela, 2008), alcanzados por los sujetos de manera individual, a la vez de vislumbrar sus posibilidades de desarrollo a través de la redacción de su proyecto de vida.

En el «*discurso académico*» solicitado se pusieron en juego el conocimiento empírico del estudiantado, la *habilidad del pensamiento y retórica* de «*invención*» (*deliberación* y *argumentación*), las manifestaciones conductuales «*sinergistas*», la **mediación contingencial** y el «*juicio crítico*» de las alumnas y los alumnos, para generar un procedimiento de actuación que les permitió mediar sus comportamientos en la generación de alternativas de solución a los problemas enfrentados, convirtiéndose en los artífices de la potenciación de sus aprendizajes.

Siendo la prioridad didáctica del docente la promoción de las contingencias áulicas que permitieron ponderar los aprendizajes y erradicar las conductas «*disruptivas*» enfrentadas por los colectivos estudiantiles que cursaban el nivel educativo de secundaria y el profesorado del Instituto Juventud del Estado de México; mediante el desarrollo de *la habilidad del pensamiento y retórica* de «*invención*», con la ponderación de las *habilidades del pensamiento* de *deliberación, argumentación y juicio crítico*.

En cuanto a la planificación de la propuesta de intervención pedagógica, fue a partir del mes de marzo del año dos mil veinte, cuando se iniciaron las sesiones de trabajo referentes al diseño metodológico enfocado a minimizar las disposiciones del pensamiento disruptivas, manifestadas por algunos integrantes de los colectivos estudiantiles que cursaban el nivel de secundaria en el Instituto Juventud del Estado de México.

Resulta indispensable señalar, que aun cuando se diseñaron las sesiones de trabajo para instrumentarlas de manera presencial; a causa de la contingencia sanitaria decretada por las autoridades educativas de la SEP, por los contagios del virus denominado Covid-19, que conllevó realizar sesiones de trabajo en línea; hubo necesidad de implementar seis sesiones de clase de manera virtual.

**La primera sesión** de trabajo, durante la semana del tres al siete de febrero del dos mil veinte, se llevó a cabo la presentación de la propuesta de intervención pedagógica, el taller del “*discurso académico*”, dentro del cual se establecieron los principios orientados a desarrollar las prácticas discursivas de los educandos; durante esta clase, se puso de manifiesto el interés de los estudiantes por conocer la manera de trabajo referente a esta propuesta de trabajo, hecho que facilitó la comprensión del objetivo de la propuestas y el establecimiento de compromisos para poder llevarlo a cabo.

Se consideró la incorporación de una pregunta detonadora para dar inicio al diálogo, la tendencia de los cuestionamientos estuvo en torno a la integración de las prácticas discursivas en el aula; particularmente en la problematización de situaciones de interés social tendientes a acceder al conocimiento por medio de la interacción social.

Se percibió la presencia de algunas tendencias de comportamiento, distinguidas por la preponderancia de los posicionamientos personales, hacia la descripción de los puntos centrales de la propuesta de las prácticas discursivas; concluyendo de manera más inducida,

que consensuada, acerca de la relevancia de las preguntas iniciales para iniciar el discurso; dando continuidad a los cuestionamientos de seguimiento que permitieron clarificar el contenido conceptual que posibilitó la evolución de las prácticas discursivas hacia la transformación de los nuevos conocimientos.

Por otro lado, se condujo a la valoración de los aprendizajes adquiridos, a partir de la transferencia del aprendizaje, por medio del diseño de una frase que permitió la abstracción del conocimiento adquirido, siendo algunas de estas afirmaciones las siguientes: “hay que escuchar, para comprender; entre todos pensamos mejor; es importante la opinión de todos; debemos aprender a escuchar”.

La culminación de la primera sesión, posibilitó observar que los alumnos de los grupos en estudio, identificaron la necesidad de saber escuchar para poder asumir un posicionamiento; deliberar a partir del razonamiento, hacia la toma de decisiones y argumentar sus posicionamientos y acciones como elemento esencial de cualquier discurso; igualmente, consideraron la necesidad de la adopción de conclusiones que condujeran a elaborar un análisis, realizar una reflexión y resolver determinada problemática enfrentada; situación que permitió el reconocimiento de las *habilidades del pensamiento y retóricas (invención, disposición, elocución, memoria y pronunciación)*.

Durante la **segunda sesión** de trabajo, en la semana del diez al catorce de febrero del dos mil veinte, con la temática referente a “las prácticas educativas del Programa Aprender a Aprender con TIC’s”; se reforzaron de manera simultánea, la metodología de las prácticas discursivas; a la vez que se identificaron los elementos que compusieron el plan de trabajo referente al desarrollo de las habilidades retóricas y digitales.

Un factor determinante en la comprensión del contenido conceptual y procedimental de las tecnologías de la investigación y la comunicación; fue que los estudiantes estaban muy familiarizados con el uso de la tecnología, es decir, con el dominio de los diversos dispositivos y las herramientas digitales, así como con los mecanismos de navegación y búsqueda de información en la web, además de las aplicaciones diseñadas para la mejora de las actividades educativas.

La adopción de las posturas manifestadas por los colectivos educativos fueron muy similares, tanto al respecto del contenido temático, concerniente al uso de las TIC’s; como a

la concreción de un marco referencial muy sólido, para la valoración de los aprendizajes adquiridos, al punto de concluir acerca de la facilidad que tendrían al momento de recurrir a la instrumentación de las estrategias de trabajo escolar del programa de habilidades digitales, por ser un medio que utilizaron de manera cotidiana.

En la **tercera sesión**, efectuada en la semana del diecisiete al veintiuno de febrero del dos mil veinte, se presentó el tema “La moralidad de la conducta y la mediación”; acto que conllevó al debate entre los integrantes de los colectivos estudiantiles al respecto de las prácticas disruptivas que se enfrentaban en el grupo durante las sesiones de clase; siendo necesario, en uno de los grupos participantes en el estudio, que se extendiera a dos periodos lectivos la sesión, para concluir las actividades propuestas, debido al interés que manifestaron los integrantes del grupo, por dar a conocer su posicionamiento al respecto de la temática expuesta.

En el rubro referente a la moralidad de la conducta y la mediación, los estudiantes distinguieron entre los dos conceptos, concluyendo, que en el primero, le corresponde a cada uno de ellos la toma de decisiones y la asunción de las consecuencias correspondientes; mientras que, en el segundo, consideraron que se contempla la actuación de alguno(s) de su(s) integrante(s) de manera personal (privada) o en colectivo (pública) para intervenir a favor del logro de los objetivos comunes del grupo.

El punto medular, se dio en el momento que tuvieron que asumir el rol de **mediadores** ante la confrontación de las barreras para la participación que se pusieron de manifiesto durante las jornadas de la labor escolar y los distintos periodos lectivos; siendo el discurso académico focalizado hacia los incitadores y los seguidores de éstos durante las situaciones de conflicto provocadas por éstos y que concluyeron que afectaban la dinámica grupal y las secuencias de formación educativa presentadas por los profesores.

Se puso de manifiesto, el liderazgo de algunos estudiantes; quienes se dirigieron a sus compañeros manifestando mensajes como los siguientes: “Si has sido agresiva con la Miss, aunque ella te ha hablado bien, tú has sido grosera; con el profe hemos abusado porque se ha portado buena onda; en ocasiones, cuando te han llamado la atención eres ofensiva; si, si te han llamado la atención y no has hecho caso; no nos dejas escuchar; déjala que hable”.



La adopción de los distintos posicionamientos, se orientaron a la importancia de establecer compromisos con los demás y asumir la responsabilidad de las acciones que se desarrollaban dentro de la escuela; todos coincidieron en la particularidad de adoptar una postura y modificar algunas tendencias de comportamiento que serían de beneficio para todos los integrantes del grupo.

Durante la **cuarta sesión**; la semana del veinticuatro al veintiocho de febrero del dos mil veinte; habiéndose enviado de manera previa el archivo correspondiente a la temática de trabajo “La WebQuest Mejora de los aprendizajes: un análisis de contingencias”, que es una estrategia digital que contenía las tareas a realizar como parte del proceso de formación a distancia, entre las cuales se contempló que vieran una película relacionada con la dinámica escolar.

Ya durante la clase, se destacaron algunos de los puntos referentes a los comportamientos disruptivos que se mostraron en el vídeo y se realizó un cuadro de doble entrada, en el cual se registraron las problemáticas manifestadas de manera personal y aquellas de orden colectiva dentro del colectivo estudiantil observado.

Se prosiguió con la elaboración de un segundo cuadro de doble entrada que contenía las situaciones problemáticas que se estaban manifestando colectivamente, dentro del grupo en estudio; entre las cuales destacaron elementos como los siguientes: “platico en clase; llegó retardado; me cambio de lugar; no dejamos dar la clase; busco alguna excusa para salirme del salón; dejo mi bata en el locker; me salgo al baño y espero a mis amigas”.

Cuando los alumnos realizaron un ejercicio en el cual se estableció que la información que proporcionarían sería confidencial, manifestaron microcontingencias no referidas; esto conllevó a inferir que dentro de la moralidad que se manejó al interior de los grupos, se percibió la intención de resguardar cierta información que inculparía a alguno de sus compañeros durante alguna situación problemática.

Para la **quinta sesión**, en la semana del dos al seis de marzo del dos mil veinte; se dio a conocer la estrategia que orientó las acciones para la conclusión del taller El discurso académico, denominada WebQuest por Dodge en Adell (2010), quien la define de la siguiente manera, “una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de la Internet” (p. 2),

considerada una alternativa que propone la realización de una tarea factible para los estudiantes, quienes recurrieron a sus *habilidades del pensamiento*.

La estrategia didáctica resultó ser atractiva para los estudiantes quienes refirieron que podrían efectuarla siguiendo los procedimientos señalados para su implementación, argumentando que se relacionaba mucho con lo que ellos realizaban de manera cotidiana para encontrar información en la web.

A partir de la recopilación de la información contenida en documentos de carácter oficial, como lo fue la boleta de calificaciones y la evaluación de las variables proporcionadas por cada docente en su materia, se realizó la ruta crítica de cada estudiante para visualizar los dos escenarios, el deseable y el probable, los cuales se vislumbraban hacia la culminación del tercer trimestre del grado de secundaria y la consecuente obtención de la acreditación.

Los estudiantes registraron las expectativas a corto plazo para la acreditación de sus asignaturas, considerando los factores de protección que les permitirían alcanzarlas, así como los factores de riesgo tendientes a obstaculizar su logro; igualmente, registraron los acuerdos y los compromisos que de manera individual debían cumplir para posibilitar que fueran cumplidas sus metas y alcanzar su objetivo.

En la **sexta sesión**, durante la semana del nueve al trece de marzo del dos mil veinte; se retomaron las conclusiones obtenidas en la ruta crítica elaborada de manera individual para consensar la problemática que estaban enfrentando en colectivo los estudiantes dentro de cada grupo, lo que derivó en el diseño de un plan de acción como una propuesta surgida de los integrantes del grupo para poder cumplir con las expectativas propuestas, contemplando para tal efecto, la resolución de ciertas situaciones de conflicto eran enfrentadas por el grupo.

Dentro de este análisis se consideraron los factores microcontingenciales y macrocontingenciales, mismos que fueron comentados en sesiones anteriores y que les permitió establecer una línea de acción en la que consideraron la mediación, la interacción y el establecimiento de acuerdos y compromisos individuales y colectivos para llevar a buen término el ciclo escolar que estaban cursando.

Hacia la **séptima sesión**, la semana del dieciséis al veinte de marzo del dos mil veinte; como elemento que les permitió comenzar con la implementación del plan de acción diseñado

por su grupo, se consideró la necesidad de establecer un convenio en el cual se contemplaran los acuerdos y compromisos, lo que condujo a analizar los elementos del contrato pedagógico propuesto por Jolibert & Shraiki (2009), mismo que se utilizó para tal efecto.

Como parte de esta reflexión, se consideraron los elementos que participaron como factores contingenciales, así como las expectativas que se diseñaron para el cumplimiento de las respectivas metas y la acreditación; entre las cuales destacaron, como parte de la moralidad de la conducta, la transformación de las prácticas disruptivas hacia tendencias que promovieron el logro de los fines educativos y de los propósitos comunes.

En apego al plan de contingencia que se implementó a consecuencia de los contagios entre la población del país, la SEP giró instrucciones para que se suspendieran las clases presenciales a partir del día veinte de marzo del año dos mil veinte, en espera de reanudar actividades de manera presencial; situación que provocó la interrupción de las sesiones diseñadas para la propuesta, por dos semanas se consideró el repaso de las acciones implementadas, para retomar las sesiones al incorporarnos a las actividades presenciales.

Fue hasta dos semanas después, durante el periodo vacacional, cuando se notificó que no regresaríamos a sesiones presenciales; siendo necesaria la reorientación de la propuesta de intervención pedagógica y la ejecución de los ajustes correspondientes a su implementación, siendo la postura del instituto educativo en el cual se desarrollaba el estudio, que se realizarían las clases de manera sincrónica y a través de una plataforma de videoconferencias.

Es así, que la **octava sesión**, se llevó en una modalidad a distancia, se realizó durante la semana del veinte al veinticuatro de abril del dos mil veinte; para lo cual la reunión se programó a través de la plataforma Zoom; retomando los avances realizados y dirigirlos a la revisión del texto académico que se realizó en el trimestre anterior, correspondiente a la historia de vida y el organizador de información de la retroalimentación, en el cual se consideraron los factores de protección y de riesgo que se encontraban a nivel contingencial dentro de cada grupo.

En seguida, se revisó la WebQuest “El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”, para establecer la línea de trabajo para desarrollar su discurso académico tendiente a generar su propuesta de actuación a mediano

plazo con el propósito de redactar las acciones a realizar durante los siguientes tres meses en particular y de manera general establecer sus actividades para los siguientes tres o cuatro años, tendientes a lograr acceder a un plantel del nivel medio superior y enfocar su atención hacia probables carreras universitarias que pudieran cursar.

Resultó satisfactoria la respuesta de los colectivos estudiantiles al respecto de su concordancia en la participación de cada uno de ellos como mediadores en su persona y mediadores o mediados durante la dinámica escolar que les permitió el redireccionamiento de las interacciones que se presentaron al interior del plantel.

La **novena sesión**, se llevó a cabo la semana del veintisiete al treinta de abril del dos mil veinte; a partir de la reflexión inicial, se concluyó al respecto del establecimiento de su discurso académico, como un elemento de mediación de contingencias y un factor esencial en su trayecto formativo; mismo que se debía manifestar en sus pensamientos y actuaciones.

Con la información revisada en las sesiones anteriores, se siguió con el registro de la información en un esquema estructurado de las dimensiones en las cuales se desarrollaba cada estudiante; contemplando los distintos elementos y factores contingenciales que intervinieron en su proceso de aprendizaje; siendo éstos los indicios que les permitieron diseñar un proyecto de vida en el cual se especificaron las expectativas que se propondrían, las acciones que les permitirían lograrlas con los argumentos que les posibilitaron mediar sus actuaciones, mediante el establecimiento de compromisos tendientes a lograr su cumplimiento.

De igual manera, al conocer el discurso académico de los demás, se dio la posibilidad de enriquecer sus planteamientos, hacia la modificación de su *referente* con el propósito de establecer un mayor número de acuerdos y compromisos de orden privado y público, que los orientaron a buscar en el beneficio común, el bienestar personal.

Hacia la **décima sesión**, realizada durante la semana del cuatro al ocho de mayo, se consideraron los elementos del discurso académico, trasladados a la estructura del ensayo, para poder transformar la introducción, dentro de la cual se consideraron la problematización de su objeto de estudio; se prosiguió con el desarrollo, dentro del cual se establecieron las expectativas, la toma de decisiones y la argumentación de sus posicionamientos para

culminar con el cierre, donde se concluirá con las frases de su discurso académico en las cuales se contempla la percepción acerca de su actuación académica.

Es aquí, donde se empezaron a manifestar los primeros indicios de la transformación del «**discurso académico**» con el que se expresaban los estudiantes al iniciar el ciclo escolar y la manera en que se comunicaron hacia el cierre del ciclo escolar, en sus expresiones lingüísticas (orales y escritas) pusieron de manifiesto el desarrollo alcanzado en las *habilidades del pensamiento*, particularmente en la de «*invención*».

Para la **undécima sesión** y penúltima, realizada durante la semana del once al quince de mayo del dos mil veinte, fue a través de la lectura en voz alta de sus ensayos, como se pudo percibir la génesis de un «**discurso académico**», que ha ido transitando por distintas dimensiones de comprensión de las *habilidades del pensamiento*, a la vez de que se manifestó en un nivel de desempeño contingencial que permitió vislumbrar la transformación del pensamiento de los estudiantes a través de su lenguaje.

Siendo en esta interacción, donde se favoreció la mediación de contingencias hacia la trascendencia en la moralidad de la conducta, tendiente a establecer condiciones contingenciales idóneas para la formación educativa y la potenciación de los aprendizajes de los colectivos estudiantiles.

La última o **doceava sesión**, llevada a cabo durante la semana del dieciocho al veintidós de mayo del dos mil veinte, después de escuchar los avances de sus compañeros e intercambiar el «**discurso académico**» final, permitió a los estudiantes realizar una valoración de su desempeño, a la vez de percibir el beneficio que conllevó el diseño, la transformación y la difusión en el ámbito privado y público de sus pensamientos, plasmados en “*referentes*” que sirven como el elemento de mediación para transformar sus comportamientos personales o/e incidir en la formación de los demás.

Se finalizaron las actividades de la propuesta de intervención pedagógica, con la culminación del contrato pedagógico establecido al iniciar la implementación de las actividades planificadas hacia la llevada a buen término del taller “*discurso académico*”, considerando para su cierre la descripción de los aprendizajes adquiridos, las dificultades presentadas durante el proceso y los resolutivos adoptados para solventarlos, al igual que los pendientes que quedaron para poder reconsiderarlos al inicio del siguiente ciclo escolar.

## Capítulo 4

### *Resultados de la intervención pedagógica*

La culminación de las actividades de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica conllevó la valoración de los resultados obtenidos, primeramente, con respecto al desarrollo de las *habilidades del pensamiento* de «*deliberación*» y de «*argumentación*», integradas dentro de la *habilidad retórica* de «*invención*»; mismas que evaluaron como parte del «*discurso académico*» diseñado por los sujetos de estudio con la intención de mediar de manera privada, dentro de las contingencias.

En segundo término, se valoró la disminución de las manifestaciones de comportamiento «*disruptivo*», durante los periodos lectivos en los que se desarrollaron los menores dentro del plantel educativo que formó parte de la investigación.

Para la identificación de los niveles de comprensión alcanzados dentro de la taxonomía de las *habilidades del pensamiento* propuesta por (Farfán et al., 2017), se contemplaron las *habilidades* de «*deliberación*» y de «*argumentación*», ubicadas a partir de las fases sensibles del desarrollo, mismas que han sido consideradas dentro de los currículos educativos para los niveles de primaria (alta), secundaria y medio superior; respectivamente. Además de articular su valoración dentro de los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985) como parte de su taxonomía.

A partir de estos referentes, los resultados obtenidos como parte de la evaluación continua de los sujetos de estudio, durante la implementación de la propuesta de intervención pedagógica; se describieron a continuación:

A partir de la captura y la sistematización de los datos obtenidos durante el estudio, se procedió a describir las tendencias que se manifestaron en los distintos factores de la red microcontingencial, procedimiento que permitiría distinguir las condiciones y circunstancias en las que interactuaban los colectivos estudiantiles y que dieron cabida al enfrentamiento de las BAP's que son el objeto de estudio.

#### *4.1 Red de Análisis Microcontingencial*

La instrumentación de la Red de Análisis Microcontingencia fue el inicio de la obtención de datos que permitieron precisar que la contingencia a valorar estaba relacionada con la manifestación de cualquiera de las *conductas disruptivas*; a partir de las técnicas de la encuesta instrumentada a los setenta y dos sujetos de la muestra y la entrevista semiestructurada aplicada a la muestra de doce alumnos y sus tutores; seleccionando cuatro alumnos de cada grupo; quienes profundizaron al respecto de los factores que conformaron la red de análisis contingencial, contemplados dentro de la problemática presentada.

**Procedimiento.** La obtención de los datos se dio en dos momentos, el primero fue con la respuesta de la encuesta por parte de los alumnos y la segunda, la entrevista con la muestra de doce estudiantes y su tutor (mamá, papá); hacia el registro de la información, se consideró la sistematización de los resultados de la encuesta y en cada elemento de la red de análisis se redactó la impresión que tuvieron los padres de familia al respecto de cada uno de estos factores, complementando con el registro de los hallazgos manifestados.

##### *4.1.1 Identificación de relaciones microcontingenciales*

###### *4.1.1.1 Identificación de la conducta problema*

**Alumnos.** Las afirmaciones de la totalidad de los sujetos de estudio coincidieron en la existencia de una problemática al interior de su grupo; refiriendo al respecto de la manifestación de patrones de comportamiento que tuvieron que ver con las manifestadas *conductas «disruptivas»*.

“Son constantes mis distracciones en las clases; hay varias interrupciones durante los periodos lectivos; platicamos mucho en clase; los que están a mi alrededor no dejan escuchar a la maestra; nos entretenemos en los patios y le decimos a los maestros que nos dejaron salir tarde de la clase anterior; yo empiezo y otros me siguen; »; así como las recurrentes «evasiones en la entrega de actividades o tareas», por diversas situaciones, «si me piden algo, digo que se me olvidó en el carro; le dije a la Miss que usted tenía mi agenda; nos ponemos de acuerdo para no entregar las tareas”.

**Tutores.** Por su parte los padres de familia entrevistados refirieron que tenían conocimiento de que sus hijos habían tenido conflictos, pero no se imaginaban que entre ellos se pusieran de acuerdo para poner en práctica algunas manifestaciones de este tipo de comportamiento de manera recurrente, pues nunca les habían dicho algo al respecto.

“Si tenía conocimiento de sus problemas, pero no puedo creer que lo haga de manera intencional; ella me dijo que es la primera vez que la reportan, que ya en otras ocasiones había llegado tarde y nunca le dijo nada el profesor; mi hijo dice que ya los profesores están contra de él, que si alguien habla, lo regañan a él; nunca nos habían mandado llamar por una situación así”.

**Hallazgos.** Los sujetos de estudio tenían conciencia de las BAP's denominadas *conductas disruptivas* que eran enfrentadas por cada uno ellos, sus compañeros y docentes; mismas que representaron un factor de riesgo dentro de su formación y aprendizaje.

a) Descripción de las manifestaciones de comportamiento implicadas en el *estudiante*:

**Alumnos.** La apreciación de los estudiantes indicó que el 70% de ellos asumía que las manifestaciones de comportamiento implicadas se presentaron en ellos mismos, el 5% coincidió en que éstas se mostraron en otros compañeros y el 25% refirió que se encontraron tanto en ellos, como en los demás integrantes del grupo; en cuanto a las tendencias conductuales que se dieron en cada uno de ellos y que se integraron con las de los demás.

“Nos ponemos de acuerdo en el baño para saber lo que vamos a decirle a la Miss; le decimos al profe que no pidió la práctica para hoy; alguno de nosotros está en el pasillo mientras otro desconecta la compu; en la misa pido permiso para ir al baño y allí me quedo hasta que acabe”.

Los padres de familia comentaron que tenían conocimiento de algunas de las situaciones señaladas en la encuesta, por comentarios de otras mamás o de los mismos compañeros de sus hijos.

“Mi hijo me ha dicho que lo invitan a fiestas, pero tienen que pagar y llevar algo, pero no lo he dejado ir porque me he enterado que les dan de tomar y ellos están muy chicos, ya se lo comenté a la directora y ella va a hablar con los alumnos que organizan todo; si, hasta



en la casa ha cambiado, me contesta muy feo; pues ella dice que no hizo nada, pero como estaba con sus amigas, también le hicieron citatorio; pues si estoy de acuerdo con que se la aplique una sanción, pero no que tenga que estar todo el día trabajando en la dirección”.

**Hallazgos.** Los patrones de comportamiento implicados en las interacciones grupales, fueron determinantes en la alteración de la dinámica grupal, con conflictos al interior, principalmente entre algunos integrantes del grupo con algunos docentes en particular y el rezago académico que conllevó a que bajarán sus calificaciones.

b) Con una persona específica, con varias, consigo mismo o con circunstancias no personales:

**Alumnos.** Al referir al respecto de las circunstancias involucradas el 50% de los estudiantes señaló que generalmente participaron varios de los integrantes del grupo, el 15% que se desarrollaron solamente con determinados compañeros y el 35% percibió que se relacionaron con circunstancias no personales, resultados derivados de la encuesta y que coincidieron con los comentarios efectuados durante las sesiones de Tutoría, las entrevistas con los estudiantes y los docentes con quienes se trataron algunos de los eventos disciplinarios de esta índole.

Las declaraciones de los estudiantes se orientaron a precisar que la generalidad de las tendencias de comportamiento se manifiesto de manera colectiva.

“Interrumpimos constantemente; nos ponemos de acuerdo para llegar tarde a las clases; hacemos tiempo en los lockers; nos cambiamos de lugar y decimos que el tutor nos cambió; nos ponemos de acuerdo para salir del salón; nos quedamos en el baño durante los cambios de clase”.

**Tutores.** Desde la perspectiva de los padres de familia con quienes se habló, todos concordaron en que los problemas de sus hijos se dieron cuando se encontraban en compañía de algunos de sus compañeros, quienes eran los que provocaban los conflictos y por estar junto a ellos motivó que se les llamara la atención o los inculparan por faltas que no cometieron.

“Me dijo mi hijo que la maestra se equivocó y le mando el reporte a él, que tiene un compañero que se llama igual; cada que esta con ella ha tenido problemas; él dice que fue

accidental, que no quería rayar el pizarrón; pues me dice que no fue el único que se rio y solamente a él le hicieron el citatorio; Comenta que varios llegaron tarde y nada más a ella no le permitió entrar el profesor”.

**Hallazgos.** La tendencia de los distintos patrones de comportamiento, conllevaron a intuir que los estudiantes se ponían de acuerdo para que las *conductas* que se manifestaron durante las interacciones grupales, estuvieran orientadas a reducir el tiempo destinado para las sesiones de clases o para que los profesores no pudieran impartir su cátedra y que la percepción de sus padres, fue de que ellos eran víctimas de las situaciones problemáticas planteadas.

- c) Características dinámicas de la interacción (densidad, frecuencia, vigencia, intensidad)

**Alumnos.** La reflexión de la totalidad de los educandos al respecto de la manera en que se pusieron de manifiesto sus patrones de comportamiento, concurrieron a generalizar la presencia de las prácticas en determinados momentos de la jornada escolar, como fueron el inicio de la misma; en la reanudación de actividades después de alguno de los dos recesos escolares; cuando tenían la novena sesión de clases.

De igual manera, concordaron que se realizaron en presencia de determinados profesores, a quienes consideraban que no les iban a imponer alguna medida disciplinaria o en las clases que sabían que no tenían un valor curricular, ya que eran complementarias, a éstas las nombraron «*materias de chocolate*», por no aparecer en los reportes de evaluación oficiales.

“Hay en clases donde ya sabemos que la maestra se va a desesperar; casi siempre a la primera hora, no me dicen nada los maestros; el maestro se pone a platicarnos de su vida en lo que llegan todos y ya pasaron hasta diez minutos; con los maestros que son buena onda, abusamos; si nos reprueba no hay problema, son las de chocolate”.

**Hallazgos.** Los resultados en referencia a las circunstancias en que se manifestaron las conductas disruptivas, se dirigieron a que éstas se incrementaron en la medida que cumplieron con el objetivo para las cuales fueron diseñadas y que no hubo alguna medida disciplinaria aplicada para erradicar esta clase de prácticas.

#### 4.1.1.2 Situaciones

##### a) Circunstancia social

**Alumnos.** Al respecto de la *circunstancia social* en las que se promovieron los eventos de comportamiento disruptivo, el 55% de los sujetos de estudio indicaron que tenían que ver con los lazos de amistad que se establecieron durante su estancia en el colegio; el 5% de ellos concordó en que fue a consecuencia de la dinámica familiar; el 10% lo confirieron a las situaciones de aprendizaje que enfrentaban y el 30% afirmó que ninguno de éstos.

*Relaciones familiares:* Los menores refirieron que sus papás tenían plena confianza en ellos y que habían adoptado acuerdos en los cuales, les permitieron tomar sus decisiones y rendirles cuentas sin necesidad que estuvieran supervisando sus actividades.

“Mis papás ya saben que tengo problemas con algunos maestros; cuando llegan mis papás ya estoy dormido; mi mamá va a venir a hablar con la Miss; le dije a mi mamá pero no me lo quiso firmar; mi papá dice que él no está de acuerdo, que por eso está pagando; mi mamá ya sabe que la Miss ya trae contra mí”.

**Tutores.** Los padres de familia coincidieron en su totalidad, que sus hijos habían pedido que les dieran su espacio, que ya no eran unos niños para que estuvieran detrás de ellos; circunstancia que les hizo sentirse corresponsables de las situaciones que enfrentaban sus hijos; además de que responsabilizaban al personal del plantel de las situaciones problemáticas de sus hijos.

“Ella nos pidió su espacio y le cedimos parte de nuestra responsabilidad; él me decía que no tenía problemas, hasta ahorita que me estoy enterando; ya le dijo mi esposo que lo va a sacar de la escuela; ya no sabemos qué hacer con él. Por eso estoy pagando; para eso está el maestro; yo siento que ya lo trae, esto es personal”.

**Hallazgos.** Existieron dos factores en referencia a las dinámicas de interacción que se dieron en las familias de los alumnos que manifestaron los patrones de comportamiento *disruptivos*; la primera de ellas correspondió a los estilos de crianza, que por lo general eran del orden permisivo; dentro de los cuales los menores asumieron la responsabilidad y la toma de decisiones no asertivas, con el desconocimiento o la complicidad de los padres de familia.

La segunda se relacionó con la ausencia de supervisión por parte de los papás en sus hogares, la mayoría de las ocasiones, debido a que los papás asumían que la responsabilidad del personal del plantel era vigilar las actividades de sus hijos y solucionar cualquier problemática y asegurarse del cumplimiento de todas las actividades escolares de sus hijos.

**Alumnos.** *Relaciones de amistad:* Se percibió una idea errónea al respecto de la influencia que puede ejercer un amigo hacia la adopción de determinados patrones de comportamiento que generalmente provocaron situaciones de conflicto en el estudiante.

“Mis amigas hacen que me porte mal; si no lo hago, se enojan conmigo y ya no me van a hablar; él me dijo que no entráramos a clase; mi mamá dice que son una mala influencia; por su culpa me reportaron; yo me quede a ayudarle a recoger sus cosas”.

**Tutores.** De los padres de familia, en su totalidad culparon a los amigos de sus hijos, por las situaciones problemáticas que afrontaron sus hijos y que se iban acrecentando mientras estaban en contacto con ellos.

“Desde la primaria ha tenido problemas cada que se junta con ella; ya le he dicho que no me gusta que se junte con ellos; siempre ha sido mala influencia para sus compañeros; otra vez está en problemas por la culpa de ella”.

**Hallazgos.** En esta contingencia entraron en juego dos aspectos inherentes a los estudiantes; el primero, el sentido de identidad, en el cual los escolares se encontraban en la consolidación de su personalidad; acción que se afianzó en paralelo, durante el establecimiento de su sentido de pertenencia a un subgrupo.

En la mayoría de las situaciones de conflicto que enfrentaron los menores, se manifestó la participación por motivos relacionados con la aceptación a un subgrupo; al pretender hacerse destacar a partir de la manifestación de una actitud desafiante a la autoridad o por amenazas de que si no lo hacían ya no les hablarían.

#### *4.1.1.3 Situaciones de aprendizaje*

**Alumnos.** En la mayoría de los casos se pudo apreciar que los estudiantes que tenían bajo desempeño académico ocupaban gran parte de su tiempo pensando en acciones para evitar que sus papás se enteraran acerca de las incidencias disciplinarias o académicas en la

escuela; tratando de justificar con los docentes la falta de entrega de sus evidencias de trabajo o provocando situaciones que retrasaron el inicio o la consecución de las clases.

“Mis papás ya saben que me quedé dormido y no terminé el proyecto; mi mamá no puede venir a la escuela porque trabaja; no hubo luz el fin de semana y no terminé mi tarea; si pongo atención pero no le entiendo a la maestra; mi hijo dice que a nadie le ha pedido la práctica; para que pongo atención si no entiendo algunas clases”.

**Tutores.** Los doce padres de familia coincidieron en que sus problemáticas tenían que ver con la dificultad que tenían sus hijos para comprender lo que los profesores les explicaban; argumentando que son los profesores quienes no enseñaban bien a sus hijos y que los habían ido pasando de grado, arrastrando un rezago, relacionándolo, además, con la falta de interés de sus hijos por participar en actividades que se les hacían aburridas o no les interesaban.

“Mi hijo dice que ya tuvo seis años música en la primaria y ahorita ya está hartito, si pudiera hacer mejor un trabajo para que pase la materia; ella me dice que la Miss explica muy rápido y que si le preguntan algo no se detiene; él dice que no le dejan tareas; yo siento que el maestro ya lo trae de encargo y por eso ella responde de esa manera”.

**Hallazgos.** Al respecto de las condiciones en que se encontraban los estudiantes que pusieron en práctica las manifestaciones de conducta *disruptiva*, fueron consideradas tanto por los estudiantes, como por sus papás, como situaciones académicas provocadas por los demás, no asumiendo la corresponsabilidad que tenían ellos con sus hijos de participar activamente en las actividades escolares.

#### *b) Lugar o lugares*

**Alumnos.** Los educandos concordaron en que fueron diferentes los espacios que eligieron para implementar sus acciones disruptivas, con la finalidad de reducir el tiempo de las sesiones: “En los lockers podemos hacer tiempo; si está la misa, pido permiso y me quedo en el baño; me quedo con la doctora para que vea la Miss que estoy enferma; voy a buscar a Miss Karina (psicóloga) para que me de terapia; estaba en la dirección atendiendo un problema; voy por papel a disciplina; Chayito (prefecta) no nos abrió la puerta para dejar nuestras cosas”.

**Tutores:** Los padres de familia coincidieron en su totalidad, con que ellos llevaban a sus hijos a la escuela de manera puntual, que no se explicaban porque les informaban que tenían muchos retardos o inasistencias en las materias en las que acudían a clase a la primera hora; además de que sus hijos iban a la escuela a clases, que ya habían platicado con ellos para que estuvieran en clases y no perdiendo el tiempo en otros lugares.

“Siempre llegamos a tiempo, inclusive hasta quince minutos antes; la dejamos en la puerta casi siempre al diez para las siete; mi hija me dice que luego los entretienen los maestros por eso llegan tarde; ya sabe que a la escuela viene a clases, no es para que se ande paseando con sus amigas; ya se lo he dicho, que viene a la escuela a estudiar, no a jugar, por eso lo metimos al equipo del colegio”.

**Hallazgos.** En cuanto al establecimiento de los sitios en los cuales ponían en práctica los patrones de comportamiento *disruptivo*, elegían cualquier espacio dentro del plantel para ponerse de acuerdo en lo que iban a hacer; comentar si se les aplicó alguna medida disciplinaria, inclusive señalaron haber realizado una apuesta para ver “quien llegaba primero a los diez reportes”; señalaron ponerse de acuerdo al respecto de su coartada durante circunstancias determinadas; provocar algún distractor para los compañeros o los docentes y en la mayoría de los casos, señalar el área y el momento en los cuales pondrían en marcha sus planes.

*c) Objetos o acontecimientos físicos*

**Alumnos.** Existió un poco de discordancia entre lo referido por los estudiantes, al respecto de los motivos que provocaban la aparición de incidentes de interrupción, pues mientras 55% de ellos argumentaron que no dependía de las condiciones de la infraestructura del plantel, el otro 45% hicieron alusión a las características y las condiciones del aula o a las distancias que debían recorrer para poder tener un buen desempeño académico y disciplinario.

“El salón es muy pequeño, por eso podemos platicar; si me sientan hasta adelante, la luz del proyector no me deja ver y por eso me distraigo; si estoy hasta adelante no voy a trabajar; los baños de aquí están cerrados y tuve que ir hasta el gimnasio; platicamos porque queremos; la verdad, si llegamos tarde porque nos pusimos de acuerdo; quedamos en no

entregar las tareas, pero yo busco a la Miss después de la clase y se las llevo; no tengo bata; la calculadora la usamos mi hermano y yo y a veces la clase es a la misma hora”.

**Tutores.** Los padres de familia manifestaron que a sus hijos les proporcionaron los materiales, útiles y uniformes que les solicitaron, inclusive en ocasiones que habían recibido los reportes académicos, aseguraron haber supervisado que trajeran sus útiles y materiales; también precisaron que ninguno de sus hijos tenía problemas de la vista para sentarse en la fila que el tutor les asignaba; además de manifestar que se las hacía exagerado que les hicieran un reporte porque se pararon de su lugar o por voltear la mirada.

“Tiene todos sus materiales, sus libros, no le hace falta nada; ya le comenté a la directora que el salón es muy pequeño, dijo que está viendo la posibilidad de cambiarlos; no sé porque dice que no ve de lejos, si no tiene ningún problema de vista; él debe sentarse donde se le indique, nada de que le molesta la luz; cada uno tiene sus materiales y debe de llevarlos a clase, por eso se les rentó un locker”.

**Hallazgos.** Aun cuando algunos de los alumnos comentaron que no influyeron los elementos de la infraestructura escolar hacia la manifestación de los comportamientos *disruptivos*; si concordaron en que solían asumir posturas que confrontaban al establecimiento de ciertas normas del marco para la convivencia escolar; las cuales consideraban demasiado exageradas para ellos; es por esto que utilizaron estas circunstancias para tratar de evadir lo dispuesto en la agenda escolar del Instituto Juventud del Estado de México en su apartado normativo.

*d) Conductas socialmente esperadas*

**Alumnos.** Los menores manifestaron que existían comportamientos impuestos por los adultos y en los que consideraban que también deberían de intervenir ellos; el 10% refirió que había una exigencia por parte de la familia para obtener buenos niveles de desempeño académico; el 25% indicó que estas demandas se daban en la escuela, por parte de los profesores; el 35% comentó que eran ambos quienes les requerían la excelencia y solamente el 30% asumió una corresponsabilidad, indicando que comenzaban sus expectativas desde casa, continuando en la escuela y que ellos también se debían proponer metas y establecer compromisos.

“Quieren que estudie, pero tengo que ir a mis entrenamientos; no sé de qué me va a servir tocarla flauta; la Miss es muy exagerada; qué quieren, que seamos como monjas; estamos todo el día en la escuela y todavía nos dejan tarea; estamos en la edad; para que estudio francés, si nunca voy a salir del país”.

**Tutores.** Los doce padres de familia, refirieron que tenían la expectativa de que sus hijos tuvieran una educación de calidad que les permitiera entrar a una buena universidad y ser profesionistas exitosos, también concordaron en su percepción acerca del Instituto, puntualizando que tenía un alto nivel académico y que sabían que era el motivo por el cual inscribieron a sus hijos; “ya lo hemos platicado, él tiene que ser un profesionista, en lo que él decida; si se lo hemos dicho, que queremos que sea un abogado, un médico...;para ser alguien, tienes que estudiar”.

**Hallazgos.** Se percibió que los sujetos de estudio tenían conciencia de lo que sus familiares y los profesores esperaban de ellos, inclusive refirieron las metas que ellos mismos se plantearon, orientadas hacia la mejora de su desempeño académico; aunque para ellos, en algunos momentos, sus intereses eran otros.

A pesar, del conocimiento que los estudiantes tienen acerca de las expectativas que han depositado en ellos; refirieron que muchas veces por flojera decidieron no hacer las actividades que les fueron encomendadas; por la falta de tiempo no alcanzaban a efectuar sus tareas o por pretender no hallarle sentido a las acciones que les solicitaban dejando de cumplir con sus tareas escolares; situaciones que los condujeron provocar conflictos al pretender hacer creer a los profesores que no dieron bien las indicaciones; a modificar la información con el propósito de recibir un beneficio personal o a provocar retraso en las clases para que no les requirieran su participación o la entrega de sus evidencias de trabajo.

*e) Competencia social en el ejercicio de dichas conductas*

**Alumnos.** El 45% de los alumnos comentó que ellos estaban de acuerdo en la adopción de ciertas posturas de comportamiento que manifestaron ante algunos de los docentes, durante los diferentes periodos lectivos en la jornada escolar; aunque el otro 55% opina que ellos no tenían por qué ser como los demás quisieran que fuera.



“Nuestro reto es llegar a tener más reportes; no nos puede reprobar a todos; ya le hemos dicho que nos haga un reporte grupal, porque sabemos que no puede; a sus consentidos no les dice nada”.

**Tutores.** En su totalidad, los padres de familia coincidieron en que no estaban de acuerdo en que se presentaran este tipo de manifestaciones, aunque también asumieron que éstas eran inherentes a la dinámica escolar que se dio dentro del plantel educativo.

“No justifico lo que ha hecho mi hijo; ya sabe que en la casa no están permitidas estas palabras; nosotros le hemos enseñado a actuar de otra manera. Siempre han existido estas problemáticas; es parte de la adolescencia; deben ser empáticos con ellos”.

**Hallazgos.** La actuación en las distintas microcontingencias se encontraban relacionadas con los conflictos de interés que solían tener los estudiantes, al respecto de pretender exigir sus derechos, evadiendo las responsabilidades que como estudiantes tenían que cumplir; situación que conllevó, a que su competencia social se veía tergiversada, al objetar motivos para sus faltas disciplinarias y académicas.

#### *f) Inclinaciones*

**Alumnos.** Al respecto de las implicaciones en cuanto a los intereses, los hábitos y las actividades extraescolares que realizaban los estudiantes, el 60% refirieron que si influyó en la falta de entrega de evidencias de trabajo, el incumplimiento en sus tareas y la indisposición al trabajo cuando se encontraban en clase; mientras que el 40% de ellos, señalaron que no tenía nada que ver, pues eran cosas que uno decidió realizar y que debía existir el compromiso de cumplir con sus deberes en la casa y en la escuela.

*Preferencias:* Se constituyeron los intereses y gustos de los menores, como factores que determinaron la adopción de ciertas tendencias de comportamiento disruptivas; principalmente hablaban de las actividades extraescolares que realizaban; los pasatiempos que practicaban por las tardes y las actividades que preferían llevar a cabo dentro de la jornada escolar.

“Practico futbol y juego los fines de semana; estoy en el equipo de básquet; practicar deporte y el Cardistry... trucos con las cartas; juego Fortnite con mis amigos; me quedo dormido y no hago la tarea; quiero volver a ser seleccionado nacional de americano”.

*Estados de ánimo:* Todos refirieron al respecto de su carácter como un determinante en su forma de actuar ante distintas situaciones de convivencia escolar; siendo para ellos muy relevante para asumir determinada postura al interactuar con su grupo y el docente durante las sesiones en determinados momentos del día.

“En la mañana llego todavía con sueño; la voz del Profe me duerme; con la Miss, nada más de verla, ya no tengo ganas de hacer nada; yo siento que los maestros ya me traen; algunas clases se me hacen aburridas; ya a la novena estamos muy cansados; a veces estamos muy estresados”.

*Disposición a la actividad:* Los alumnos que manifestaron patrones de comportamiento disruptivo, en su totalidad mostraron una indisposición a efectuar las actividades de una o varias materias; reflejando su percepción personal al respecto de algunos docentes, con la predisposición a no querer trabajar; buscaban como pretexto cualquier aparente situación personal, familiar o social para justificar su falta de entrega de evidencias de trabajo.

**Tutores.** En cuanto a las preferencias indicadas por sus hijos, los padres de familia coincidieron en que sus hijos tenían dificultades académicas y situaciones de indisciplina en asignaturas en las que no mostraban algún interés o que para ellos no tenía sentido; en cuanto a sus estados de ánimo, todos confirieron que influyó mucho en su rendimiento. También concordaron en que estos dos factores determinaron que ellos participaran o no, en sus clases.

“Le encantan los deportes y siempre ha salido muy bien en su clase; su fuerte son las Matemáticas y con la Miss nunca hemos tenido problemas; no le gusta tocar la flauta, por eso él no quiere estar en la clase; le gustaba más como daba la clase su profesor de primero. Cuando está enojada no quiere hacer nada; siente que a la maestra no le cae, por eso no participa; tiene miedo de que se rían si pregunta”.

**Hallazgos.** Las inclinaciones que los alumnos tuvieron al respecto de sus preferencias y estados de ánimo, conllevaron a distinguir al respecto de las primeras, que había una vinculación entre sus actividades recreativas y el desempeño académico, las cuales absorbían parte del tiempo que debieran dedicar a realizar sus tareas escolares o asistir de manera puntual a sus clases; mientras que las condiciones emocionales en las que se encontraban

durante sus clases incidieron en la indisposición a la ejecución de las actividades académicas y en la escasa o nula participación en las interacciones grupales.

*g) Tendencias*

**Alumnos.** Con respecto a situaciones disciplinarias similares, el 45% de los sujetos del estudio manifestaron haber pasado por algo similar en el pasado, siendo el 55% de ellos, quienes comentaron que no recordaban haber tenido algún problema anteriormente; por su parte, los primeros concordaron que se iba haciendo una especie de costumbre pasar por este tipo de eventos.

“Desde que iba en sexto de primaria empecé a tener problemas; nunca había tenido estos problemas, todo fue porque mi mamá decidió traerme a esta escuela; mis papás saben que siempre he sido así; nunca he sido bien portado; en la primaria nunca tuve problemas”.

**Tutores.** En su totalidad los padres de familia, señalaron que las problemáticas que tenían sus hijos, comenzaron al ingresar a primero de secundaria, debido a que a sus hijos se les había dificultado la transición de la primaria a este nivel educativo.

“Pues en la primaria nunca tuvo ningún problema; yo no sé porque al entrar a primaria empezó con estas situaciones; desde el año pasado no ha podido agarrar el hilo; apenas me empezó a dar estos problemas”.

**Hallazgos.** Los estudiantes con problemáticas de comportamiento y/o académicas, confesaron venir arrastrando este tipo de situaciones desde años atrás, algunos desde la primaria y otros se lo atañían al cambio de escuela; refirieron que el venir de otro plantel privado o público en donde el nivel de exigencia era menor, era la causa de su problemática; así como las posturas que adoptaron algunos profesores que exigieron más de lo que ellos podían hacer.

A partir del análisis de los antecedentes escolares de los estudiantes del estudio, se pudo percibir que las tendencias de comportamiento *disruptivas* que mostraban; venían permeando a través de su estancia en los grupos anteriores, provocando el antagonismo hacia la puesta en marcha de las dinámicas de trabajo que establecían los docentes, hecho que repercutió en la escasa o nula adopción de buenos hábitos de estudio, de actitudes positivas

de participación, conductas *sinergistas* o la autorregulación de su comportamiento y aprendizaje.

#### 4.1.2 *Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):*

**Alumnos.** Con respecto a la percepción que tenían los estudiantes al respecto del rol que desempeñaban y que influyó de alguna manera dentro de la dinámica grupal que prevalecía durante las sesiones de clase; los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 10% de los estudiantes se consideraron como auspiciadores de las prácticas indisciplinarias; dentro de la función disposicional el 5% se identificaron como motivadores para que se siguieran con las conductas *disruptivas* y el 10% confirieron que podían inclinar la tendencia a que se continuara con estas prácticas o terminar con ellas; en cuanto a la mediación que determinaba la tendencia sinérgica, solamente el 5% de ellos comentó que pudo intervenir para que sus compañeros dejaran de manifestar este tipo de conductas, aunque un 10% se consideró participante en este tipo de acciones, promotoras de la «*disrupción*»; en cuanto a quienes refirieron fungir como mediados, el 25% se señalaron como de tipo sinergista y el 30% antagonista.

##### *a) Auspiciador*

**Alumnos.** Los alumnos asumieron la existencia de auspiciadores de las tendencias de comportamiento dentro de su grupo; quienes coincidieron en ser los líderes edad temprana y que esto los hizo tener fuerte influencia sobre los demás en la adopción de ciertas posturas ante la intervención pedagógica de los docentes con los que interactuaron.

“Siempre hacen lo que él les dice; ya saben quién es el que empieza...; sé que mis amigos me van a apoyar; siento que sí me hacen caso; si yo empiezo, los demás me siguen; si yo les digo que lo hagan, lo hacen; siempre he sido el líder”.

**Tutores.** Los padres de familia comentaron que había alumnos que desde la primaria o al incorporarse a la secundaria, provenientes de otras escuelas; provocaban los conflictos en los grupos en que sus hijos estaban.

“Desde la primaria, la maestra y la directora hablaban con su mamá por los problemas que tenía; él no es de la escuela, apenas se incorporó este año y se jaló a mi hijo; ya le he

dicho que no se junte con ella, porque sólo la mete en problemas; si no estuviera en el grupo serían diferentes las cosas”.

**Hallazgos.** La manifestación de liderazgos de algunos de los alumnos, los concibió como auspiciadores de determinadas tendencias de comportamiento; unos en el sentido que establecían los docentes, convirtiéndose en sinergistas o promotores de actitudes positivas y valores; mientras que otros, iban en contra de las acciones promotoras del aprendizaje, convirtiéndose en antagonistas del docente y los principales promotores de las prácticas disruptivas dentro de las aulas.

#### b) Disposicional

**Alumnos.** Existía la percepción en todos los estudiantes, de que este carácter disposicional recaía en la manera en que el docente planteaba las sesiones de trabajo; atribuyendo la responsabilidad de su derecho a la educación al deber del docente por hacer que ellos quisieran aprender.

“Todos se ríen cuando hago algo y nadie les dice nada; no importa a qué hora lleguemos, siempre nos deja entrar; depende de cómo da la clase el maestro; nunca nos dijo para que servía su clase; cuando tenemos alguna duda, nunca nos explica; aunque estemos hablando el sigue con su clase y si tenemos dudas él nos dice que ya explico, que no es su culpa si no pusimos atención”.

**Tutores.** Los padres de familia coinciden en que en mucho dependía del profesor la actitud que adoptaban sus hijos, porque había maestros con quienes no tuvieron ningún problema.

“Solamente estos problemas han sido con el profesor, ya lo había platicado con la directora; pues yo creo que no es el grupo, es el maestro con él que mi hijo ha tenido estos problemas; depende de cómo da sus clases el maestro; la Miss no le tiene paciencia, ya ni quiere preguntarle”.

**Hallazgos.** No existió muestra de que los alumnos asumieran su responsabilidad ante ciertas decisiones que tomaban y que les provocaban situaciones de conflicto disciplinario o académico; por su parte, los padres de familia delegaron sus compromisos a los maestros; argumentando la falta de formación pedagógica; por ejemplo, los altos niveles de exigencia

que manifestaban; el humor con el que se presentaban a impartir su cátedra; la simpatía o la antipatía establecían; hasta las situaciones emocionales que vivían.

*c) Mediador de la contingencia*

**Alumnos.** Solamente el 10% de los alumnos distinguieron el rol del mediador de la contingencia, asumiéndose como los portavoces o representantes legales de sus seguidores.

“Si mis compañeros tienen algún problema, yo los voy a defender; ya saben todos que yo hablo con los maestros, cuando hay algún problema; yo soy el jefe de grupo; si algún maestro no nos hace caso vamos con la directora; les causa gracia lo que hago”.

**Tutores.** Únicamente tres de los doce padres de familia, comentaron que habían platicado con su hijo al respecto de que debía asumir las consecuencias de sus actos y si cometieron alguna falta, debían de acatar las disposiciones del colegio y no confrontar a sus maestros; los demás refirieron haber indicado a sus hijos que si en algo no están de acuerdo, deben manifestarlo.

**Hallazgos.** Los mediadores pretendían ser los representantes-portavoces y los jueces de los profesores; ya sea, cuando éstos realizaban alguna recomendación a sus compañeros al respecto de algunas de las faltas al marco para la convivencia escolar, en los ámbitos disciplinario o académico; al ejecutar alguna medida disciplinaria con alguno(s) de los integrantes del grupo o confrontándolos de manera directa al percibir que se les estaba requiriendo el cumplimiento de sus deberes.

Los antecedentes que tuvieron los alumnos que llevaban años poniendo en práctica algunas de las manifestaciones de comportamiento disruptivas, concordaron con el conocimiento acerca de los vacíos en la normatividad escolar o en los beneficios que los mecanismos de acreditación les proporcionaban.

Este hecho les hizo asumir la sensación de ser privilegiados e intocables; ya sea porque percibieron que el importe de su colegiatura los hacía indispensables o debido a que el sistema educativo en el que se formaban impidió que recibieran las medidas disciplinarias que los condujeran a efectuar un cambio disposicional.

#### *d) Mediado*

**Alumnos.** La totalidad de los estudiantes reconoció que tenía el conocimiento de que los auspiciadores, regulaban la influencia que tenían sobre un número determinado de sus compañeros; ya sea, por conocer los intereses de quienes querían ser aceptados por el subgrupo que lideraban.

“Algunos de mis compañeros se dejan llevar por los demás; no creo ser así; no todos hacemos caso; es que se empiezan a reír y también me gana la risa; si entrego la tarea me dejan de hablar; me mandaron mensaje que no tenía que entregar”.

**Tutores.** En este punto, los padres de familia concordaron en que sus hijos eran influenciados por alguno o algunos de sus compañeros, por lo que los consideraban como “víctimas”, integrantes mediados por alguien más del grupo.

“Desde que se junta con ellas, ha empezado a tener dificultades; si él no era así, hasta que se comenzó a juntar con ellos; ya le he dicho que no quiero que se junte con él; al final del ciclo le pedí al tutor que no me la fuera a dejar con ella”.

**Hallazgos.** Existieron distintos roles que desempeñaban los mediados por influencia de los auspiciadores de las *conductas disruptivas*; como fue el caso de sus seguidores, quienes seguían el juego a los líderes antagónicos; otro es el de los observadores, quienes, aunque no participaban directamente en las prácticas disruptivas, con su inactividad, pasaban a ser espectadores; por último, los indiferentes, que realizaban sus actividades sin mostrar que les afectaran las barreras de participación que enfrentaron los integrantes de su grupo.

#### *e) Regulador de la tendencia*

**Alumnos.** En este actuar, únicamente uno de los entrevistados se consideró también regulador de la tendencia, la experiencia que había adquirido en el transcurso de su estancia en los planteles educativos, le permitió ser, además de uno de los generadores, uno de los reguladores de las contingencias, al ir dictando las prácticas que caracterizaron las contingencias.

“Cuando yo comienzo, los demás me siguen; si me regaña el maestro, otro le sigue; ya saben que primero llegan unos para que no nos reporten a todos; si no estamos de acuerdo con alguna decisión del maestro, vamos todos a la dirección”.

**Tutores.** La totalidad de los padres de familia apuntó hacia la presencia de uno o varios alumnos que siempre estaban provocando conflictos y que si el profesor no sabía manejar la situación, ésta se agravaba y después se transformaba en sanciones disciplinarias.

“Mi hijo me dice que es él quien siempre provoca el desorden y no le han hecho nada; mi hija me ha dicho, que una de sus compañeras siempre le responde mal a la Miss”.

**Hallazgos.** Las condiciones en las cuales se dieron las contingencias fueron un campo fértil para que los auspiciadores antagonistas, adoptaran varias funciones dentro de la contingencia; la desvirtualización de sus derechos como adolescentes y las políticas educativas tendientes a priorizar la eficiencia terminal de los estudiantes, sobre la calidad formativa; trajo consigo un ambiente propicio para que cada vez más alumnos formaran parte de estos mediados, que fueron, más que regulados, controlados por quienes se convirtieron en los líderes antagónicos.

#### *4.1.3 Efectos*

A partir de la interacción que se dio con los sujetos de estudio, en su totalidad manifestaron que existían efectos a consecuencia de las situaciones de comportamiento que se vivían dentro del grupo, siendo éstos hacia el interior del grupo, afectando a los integrantes del grupo y a los docentes que les impartían clases en las distintas asignaturas.

##### *a) Intra y extracontingenciales*

**Alumnos.** Se aceptaron los efectos intracontingenciales, partiendo desde la forma en como conceptualizaron el término, argumentando que era a cada uno de ellos a quienes afectaban las condiciones del entorno y las interacciones que se estaban desarrollando dentro del grupo, siendo principalmente las afectaciones en el rubro académico donde se puede observar el impacto. “Ni siquiera piensan que el mal es para todos; a la maestra de cualquier manera le pagan; solamente hacen perder el tiempo; ya se enojó el profe; casi todos bajamos de promedio; si le responde mal a la Miss”.

**Tutores.** Los padres de familia, en su totalidad refirieron que las situaciones provocadas dentro del grupo afectaban a los integrantes del mismo; manifestando que le correspondía a las autoridades del plantel buscar los mecanismos para evitar que se estuvieran presentando este tipo de patrones en el comportamiento de sus hijos; «*Supongo*



*que la dirección es la encargada de formar los grupos; estas situaciones se empezaron a dar desde que entró a la secundaria, en la primaria no tuvo ningún problema; creo que deben separar a los alumnos que están provocando este tipo de situaciones».*

**Hallazgos.** La percepción tanto de los educandos, como de los padres de familia, se orientó hacia la percepción de tener conciencia de los efectos negativos que se producían entre los integrantes del grupo, siendo los menores, los principales afectados.

*b) Directos o indirectos*

**Alumnos.** Al respecto de las afecciones provocadas por las BAP's enfrentadas, el 55% de los alumnos indicaron que los efectos fueron directos, repercutiendo directamente en sus aprendizajes y en las interacciones grupales; mientras que el 45% restante, refirieron que a pesar de que no eran ellos a quienes más les perjudicaba, había un rezago en las sesiones de trabajo, que ellos podían subsanar gracias a que recurrieron al autodidactismo, pero los más atrasados ni siquiera podrían recurrir a esta alternativa, ya sea por indisposición, porque no les iba a alcanzar lo que sabían para comprender nuevos conocimientos o porque ni si quiera se habían dado cuenta de que les estaba afectando.

“La más perjudicada ha sido ella; ella solita se ha buscado sus problemas, debe aprender que hay consecuencias; pues él se lo ha buscado; yo no me preocupo, yo sé que voy bien”.

**Tutores.** El 75% de los papás reconocieron que a sus hijos les había afectado directamente la situación que estaban enfrentando, pues habían bajado su promedio, tenían reportes de disciplina y estaban en riesgo de reprobar una o más materias.

“Ya le dije que ha bajado su promedio; su papá le puso la condición de mejorar sus calificaciones o lo sacará del fútbol; pues ya la sacamos del básquet, hasta que mejoré su calificación regresará; ya hablamos con ella, le hemos dicho que es la más afectada”.

**Hallazgos.** La percepción que los alumnos tuvieron al respecto de la situación enfrentada por los integrantes del grupo, al respecto de la afección que recibieron todos los estudiantes de distintas maneras, concordó con la que tuvieron sus padres.

*c) Sobre otros o sobre uno mismo*

**Alumnos.** Con respecto a sobre quién tuvo mayores repercusiones, el 70% de los sujetos de estudio coincidió en que eran principalmente a ellos quienes les afectaba y el otro 30% confirieron que los efectos negativos los presentaban los demás, que ellos no eran vulnerables a este tipo de afecciones.

“A mí no me afecta lo que está pasando; si a ellos no les preocupa, que son los afectados, uno no pude hacer nada; si, mi mamá me ha dicho que nos afecta a todos; ya sé que me está afectando; yo no creo que vaya a salir afectada”.

**Tutores.** Los padres de familia concertaron que no solamente se veían perjudicados sus hijos, por las situaciones que se estaban dando dentro del plantel, sino que también ellos resultaron afectados, pues tenían que salir de sus actividades laborales para acudir a las citas que solían ser recurrentes, para asuntos que deberían solucionar en el colegio.

“La he visto muy angustiada por esta situación y nos preocupa que esté. así; ya hasta hemos pensado cambiarla de escuela si no cambia esta situación; cada que hay algún problema por mínimo que sea, me hacen venir; tengo que estar pidiendo permiso en el trabajo para poder estar aquí”.

**Hallazgos.** Aunque todos los alumnos coincidieron que sus papás si les aseguraron que todos salían afectados, quienes intervinieron en las prácticas *disruptivas* no admitieron que las afectaciones fueran también para sus familiares.

*d) Singulares y múltiples*

**Alumnos.** Todos los participantes en el estudio confluyeron hacia la idea de que los efectos que estaban generando estas situaciones de interrupción, provocaban efectos diversos, desde la imposibilidad de atender a la sesión de clase; las confrontaciones entre algunos de sus compañeros con los profesores; el rezago escolar y hasta la reprobación del curso o la expulsión definitiva del colegio.

De igual manera, manifestaron que habían algunas clases en las que la situación se había complicado tanto, al grado que los profesores daban su clase sin importar si los estaban escuchando o si comprendían lo que les estaban enseñando.

“La Miss ya da su clase y no les hace caso, aunque a veces no escuchamos lo que dice; es que sí, hay ocasiones que hablan muy fuerte y no dejan escuchar; bajamos el promedio; hubo más reprobados que el primer trimestre”.

**Tutores.** También los padres de familia, coincidieron en que las afectaciones eran múltiples; en el caso de sus hijos, relacionaron los problemas de comportamiento que estaban teniendo sus hijos con algunos maestros con el bajo rendimiento académico que tenían; argumentando que la mala relación que habían llegado a tener hacía que el profesor ya les tuviera mala fe y si no entendían la clase ya no les explicaban o que fueron a los únicos que no les recibían sus actividades atrasadas.

“Pues si tiene que ver su conducta con sus calificaciones; ella tiene bajas calificaciones con las maestras que le han agarrado mala fe; él me dice que el profesor ya lo agarró de encargo, por eso lo reprobó; no había tenido problemas, ni de conducta, ni de calificaciones hasta este año”.

*e) Concurrentes y secuenciales*

**Alumnos.** Del mismo modo, en su totalidad, los estudiantes coincidieron que las problemáticas que se estaban enfrentando, de tener algunos efectos concurrentes, se convirtieron todos en secuenciales, debido a que no hubo la transformación de las prácticas convivenciales, para promover ambientes de aprendizaje armónicos, ni hubo una intervención asertiva que permitiera erradicar algunas de las prácticas disruptivas que se estaban dando y que se fueron incorporando a otras que ya se presentaban desde el inicio del ciclo escolar provocando afectaciones mayores.

“La situación ha empeorado con la Miss; cada vez estamos peor; lo más seguro es que se vaya suspendido; es que, por qué hicieron eso, si ya lo habían dado de baja, porque lo hicieron venir por su banca”.

**Tutores.** En el caso de los padres de familia, todos convinieron que los efectos eran concurrentes, que cuando ya no estuvieran con determinado profesor o que pasaran a la preparatoria ya se terminarían estos conflictos, propios de la edad.

“Solamente tiene problemas en esa materia; son adolescentes; ya queremos que termine el año, ya estando en preparatoria mejorará; ya le dije que nada más este año y saldrá de sus problemas”.

*f) Inmediatos o demorados*

**Alumnos.** En el mismo sentido, todos los estudiantes refirieron que los efectos fueron percibidos desde el inicio del ciclo, con la conformación del grupo, conociendo algunos de los compañeros con quienes habían interactuado en grados anteriores en la primaria o en la secundaria, ya veían venir un curso con ciertas complicaciones, aunque no se imaginaban que tan pronto se darían los problemas y que se empezaran a resentir las repercusiones desde el comienzo.

“Me voy a ir suspendido; apenas estamos en octubre y ya tiene seis reportes; nos hicieron reporte grupal; por su culpa nos cambiaron de lugares; reprobó ocho materias; pero por qué debe tomar la clase afuera del salón; si ya había llegado tarde otras ocasiones, por qué ahora me suspendieron”.

**Tutores.** Los padres de familia, coincidieron en referencia a que las afectaciones las habían percibido de manera inmediata, pues desde el inicio del curso recibieron las notificaciones con respecto a las problemáticas, junto con los reportes, los citatorios y los informes referentes al bajo desempeño académico de sus hijos, ahora solamente esperaban que no los fueran a reprobar por estas situaciones.

“Desde que iniciamos el año, si no me hablan, me mandan sus reportes o los citatorios; con el profesor desde el principio tuvimos problemas; ella me dijo desde la primera clase que la Miss era muy especial; ya conocemos a la Miss, también con su hermano tuvimos estas situaciones desde el comienzo”.

*g) Valoración costo beneficio*

**Alumnos.** En la misma línea, en su totalidad, los educandos tomaban la conciencia al respecto del costo que tenían las afectaciones de manera individual y en lo colectivo; señalando que a cada uno de ellos les provocaron situaciones de frustración o impotencia, por los bajos desempeños académicos obtenidos.

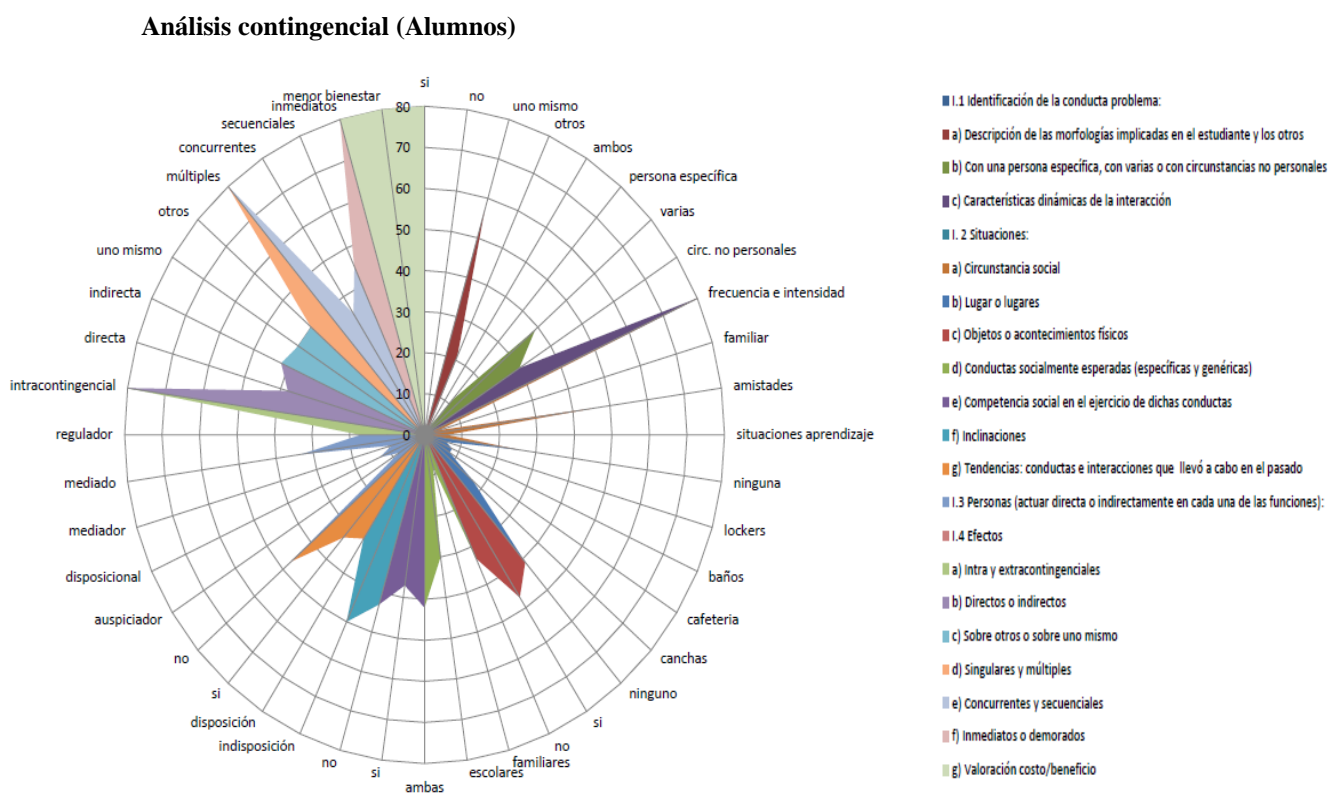
“Necesitaba ocho de promedio para mantener mi beca; por una décima no salí en el cuadro de honor del grupo; volví a reprobarme el trimestre; me faltó una décima para poder inscribirme al COMIPEMS, si tiene otro reporte, se va a ir expulsado;”.

**Tutores.** Todos los padres de familia refirieron que el perjuicio que se estaba provocando a sus hijos no tenía remedio, solamente esperaban que no les afectara en el futuro; confiaban que sus hijos serían capaces de solventar las situaciones enfrentadas.

**Hallazgos.** La conciencia que tuvieron los padres de familia y sus hijos al respecto del costo beneficio que existía entre la participación sinérgica de los educandos durante sus clases les traería bienestar a corto y mediano plazo; mientras que la actitud antagónica conllevaría perjuicios inmediatos y probablemente a largo plazo.

La sistematización de los datos obtenidos en la encuesta y la entrevista correspondiente al análisis contingencial, se puede percibir de mejor manera en las radiales del “análisis contingencial”, pudiendo observar los hallazgos de la encuesta en la Figura 3.7.

3.7 Figura: Radial de la Encuesta “análisis contingencial”.

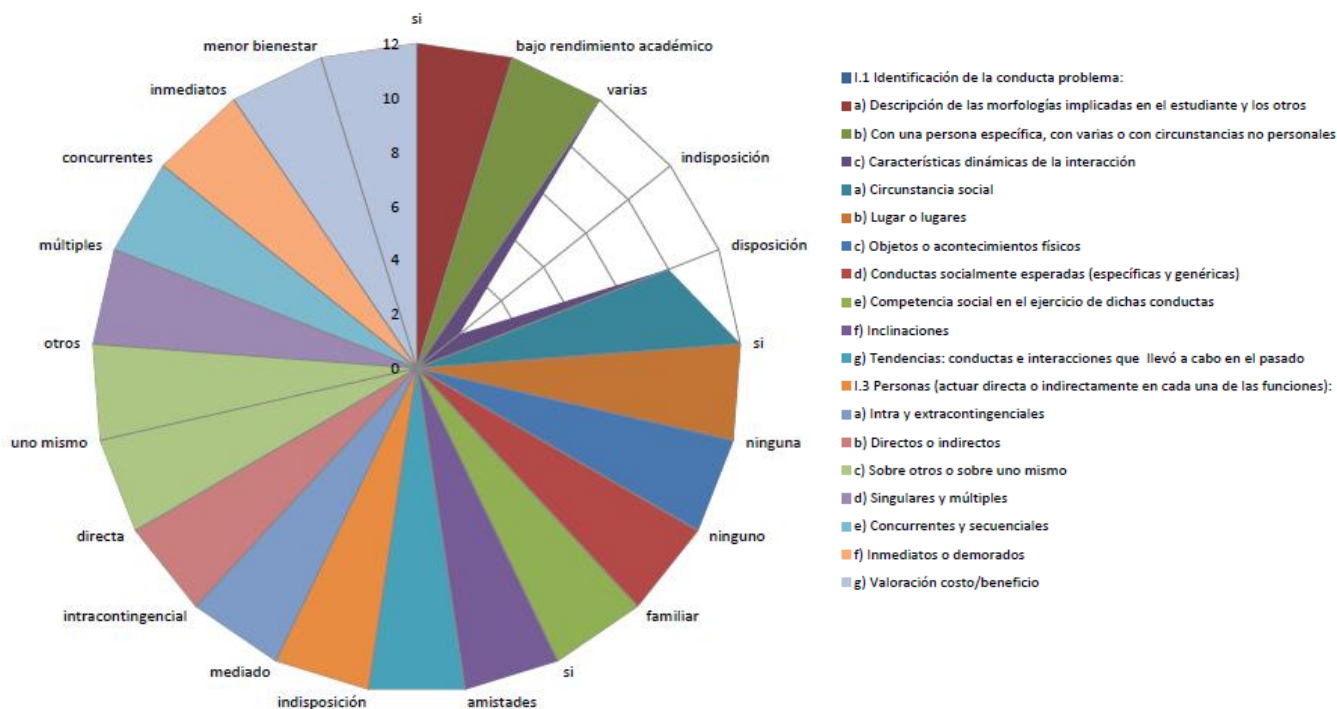


**FUENTE DE CONSULTA.** Elaboración propia a partir de la encuesta del “análisis contingencial”

Como parte del análisis de las microcontingencias los datos resultantes de la instrumentación de la entrevista fueron recuperados y sistematizados, los cuáles se pueden percibir de manera gráfica en la Radial de la Entrevista “análisis contingencial, que se puede apreciar en la Figura 3.8.

3.8 Figura: Radial de la Entrevista “análisis contingencial”.

**Análisis contingencial (Padres de familia)**



**FUENTE DE CONSULTA. Elaboración propia a partir de la entrevista del “análisis contingencial”**

Hacia la continuidad del procedimiento del análisis contingencial, desde la perspectiva del paradigma inteconductual, se procedió con la interpretación de los datos obtenidos durante la encuesta y la entrevista, para conceptualizar la situación problemática enfrentada por los integrantes de los tres grupos en estudio.

#### 4.1.4 Ejercicio problemático de la conducta problema

##### a) Definición

El análisis contingencial condujo a la definición de los comportamientos intelectuales manifestados en forma de prácticas antagónicas que se pusieron de manifiesto dentro de los espacios educativos (aula, taller, laboratorio, auditorio, gimnasio); auspiciadas por iniciativa de estudiantes que fungieron como mediadores de las microcontingencias, empleando la funcionalidad de sus referentes para promover conductas disruptivas en él (privado) y en algunos de sus compañeros del grupo (público) con el propósito de romper con los ambientes de aprendizaje diseñados e implementados por los docentes.

##### b) Otras conductas de las que se acompaña

Como parte de los hallazgos arrojados durante el estudio, se pudieron determinar patrones de comportamiento, nominados *conductas «disruptivas»*, se puede señalar que entre éstos se manifestó la modificación de la personalidad de los participantes en este tipo de prácticas; dichas alteraciones pretendieron por un lado, generar una sensación de dominio entre sus pares y los docentes; mientras que por otro lado, su intención fue conservar la percepción que durante años los padres de familia habían tenido de la actuación de sus hijos.

En el primer caso, esta sensación de empoderamiento les permite mantener el control de la información al respecto de la situación problemática enfrentada por el grupo, logrando que los integrantes del grupo callaran las situaciones que vivían, sustentando su posicionamiento en la tergiversación de la idea de una moralidad de la conducta, centrada en el criterio de un código de honor entre pares que les obligaba a resguardar la personalidad o la confidencialidad de los eventos provocados por los mediadores, los auspiciadores y los mediados que antagonizaron en clases.

En el segundo caso, utilizaron la protección de sus padres para contrarrestar las medidas disciplinarias que generaron e implementaron las representantes legales dentro del plantel educativo, con el argumento de que eran víctimas de determinados docentes o miembros del personal de la escuela, quienes supuestamente habían adoptado posturas en contra de ellos; es así que transformaron a sus papás en el contrapeso de la figura de autoridad dentro del plantel.

## 4.2 Evaluación del marco macrocontingencial

Dentro del procedimiento del análisis contingencial, el siguiente paso fue revisar la información descrita y reflexionar al respecto de las interacciones grupales y su contextualización dentro del ambiente áulico; siendo necesaria una valoración de los hallazgos percibidos durante la búsqueda de las relaciones microcontingenciales, para dar paso a la evaluación del marco macrocontingencial, recurriendo al criterio de moralidad de la conducta y la perspectiva de formación educativa.

- a) *Identificación de las prácticas sociales dominantes* relativas a la conducta y microcontingencia(s) problemática(s)

Considerando la información obtenida con los setenta y dos estudiantes y los doce padres de familia, se pudo afirmar la existencia de distintas prácticas relacionadas con las que se denominaron *conductas «disruptivas»*, dentro de las interacciones presentadas dentro de la dinámica grupal dentro de los tres grupos en estudio.

- b) Identificación de las prácticas lingüísticas sustitutivas que referenciaron efectos reguladores por parte de otros individuos o el “*subgrupo social normativo*”

Se pudieron identificar interacciones mediadas por los subgrupos normativos que solicitaban la realización de ciertas tendencias «*disruptivas*» para poder ser aceptados por sus integrantes o no recibir algún tipo de sanción en caso de no efectuar lo que les había solicitado que hicieran o dejaran de hacer.

- c) *Identificación de los individuos y grupos de referencia* vinculados a prácticas sociales macrocontingenciales que regularon la contingencia y microcontingenciales problemáticas

En los tres grupos se identificaron a los mediadores, quienes promovían la participación de sus compañeros en las prácticas «*disruptivas*» que estuvieron propiciando el deterioro de las interacciones grupales y el rompimiento de los ambientes de aprendizaje propuestos por los docentes dentro de los periodos lectivos correspondientes.

- d) *Evaluación de la correspondencia sustitutiva* del *estudiante* con diversos grupos relativos a diversas prácticas



Quienes participaron en los eventos «*disruptivos*» se percibieron como estudiantes que formaban parte de los subgrupos socialmente normativos, quienes además asumieron que adquirirían popularidad, respeto y/o temor de parte de sus pares; aunque desde la perspectiva de los compañeros que no antagonizaron durante las sesiones de clase, fueron identificados como personajes nocivos para ellos mismos y hacia los demás.

e) *Comprensión de la(s) conducta(s) problemática(s)* del estudiante con las prácticas sociales que la(s) contextualizaron y regularon, así como de su correspondencia funcional.

Los estudiantes tuvieron conciencia de que las problemáticas que estuvieron enfrentando durante su estancia dentro del plantel educativo, fueron provocadas por el tipo de interacciones que se dieron dentro de su grupo y que se presentaron en función del rol social que desempeñaron dentro del grupo, atendiendo a la categorización propuesta como parte del análisis contingencial de Ribes et al. (1986).

f) Valoración de los efectos microcontingenciales en comparación con los valores de referencia tal como fueron sustituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas o indirectas

La creencia de los estudiantes acerca de que su participación en prácticas «*disruptivas*», les permitiría afianzar su sentido de pertenencia al subgrupo socialmente dominante, consolidando su identidad como alumnos populares e importantes se vieron mediadas directamente por la influencia de los incitadores que provocaban la inestabilidad de la dinámica grupal.

#### *4.3 Génesis del problema*

Llegando a este punto del análisis contingencial, fue posible dilucidar la manera en que se presentaron las interacciones grupales dentro de un contexto promotor de las denominadas *conductas «disruptivas»*, mismas que conformaron el objeto de estudio en esta propuesta de intervención pedagógica, es decir, las situaciones problemáticas que eran consideradas como el conflicto o las BAP's que enfrentaron los integrantes de los grupos 2° D, 3° C y 3° E del Instituto Juventud del Estado de México, durante el ciclo escolar 2019 – 2020.

#### 4.3.1 Historia de la microcontingencia

##### a) *Circunstancia en la que inicio la conducta como problema*

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, el inicio de las *conductas «disruptivas»*, como problema, se pusieron de manifiesto desde el inicio del ciclo escolar, debido a la configuración de los grupos; dentro de los cuales coincidieron algunos integrantes que en grados anteriores ya habían establecido interacciones que derivaron en comportamientos que se manifestaron de manera antagónica a las dinámicas grupales propuestas por los docentes.

##### b) *Situación en que se inició la microcontingencia presente*

Las interacciones que se comenzaron a presentar con algunos de los docentes, dieron pauta al inicio de ciertas relaciones contingenciales que provocaron la problemática enfrentada por los distintos participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje durante el ciclo escolar 2019 – 2020, dentro de los tres grupos en estudio.

##### c) *Funciones disposicionales, en el pasado, de las personas significativas en la microcontingencia presente*

En cuanto a los roles que fueron desempeñando los estudiantes durante su trayecto formativo, en su totalidad, coincidieron en identificar a los miembros del grupo que en grados anteriores y en el presente ciclo escolar habían formado parte del grupo socialmente dominante que estuvo provocando estas tendencias de comportamiento reconocidas como *conductas «disruptivas»* que eran de tipo antagonista a la tendencia que deseaban promover las autoridades del colegio.

##### d) *Historia mediadora de la conducta problema*

Los hallazgos encontrados durante el análisis microcontingencial apuntaron a la potenciación de las funciones mediadoras de los comportamientos *«disruptivos»*, a medida que los responsables de estas acciones, se percibieron como sujetos popularizados por sus seguidores y se creían invisibles e intocables por la autoridad educativa.

#### 4.3.2 Funcionalidad de las conductas comprendidas en otros contextos

Atendiendo a los preceptos de Ribes et al. (1986), al respecto de que la conducta funcionalmente crítica se articula contingencialmente dentro de las relaciones grupales, con otro tipo de comportamientos, fungiendo como elemento intermediador de interacciones complejas. Fue importante observar las manifestaciones que tuvieron los sujetos en las distintas situaciones que vivenciaron para poder entender las correspondencias funcionales entre las tendencias de los involucrados como relaciones en reciprocidad.

##### a) Funcionalidad mediadora con otras personas y con en él mismo

Los diez alumnos identificados como mediadores de las contingencias, poseían un estatus de reconocimiento dentro de su grupo, tanto por sus compañeros, como por los profesores, siendo tres de ellos, inclusive identificados por los docentes como alumnos académicamente sobresalientes. Además, sus cualidades como referidores fueron funcionalmente muy efectivas, logrando persuadir a sus seguidores de que recibirían mayor bienestar que perjuicio si participaban con ellos en las prácticas *«disruptivas»*. En cuanto a la función privada, pretendieron ser percibidos como estudiantes de bajo perfil para no recibir las medidas disciplinarias que les obligarían a disminuir sus actitudes antagónicas o ser neutralizados por estar en una situación de riesgo,

##### b) *Funcionalidad disposicional*

Fue en este momento del proceso en el cual las interrelaciones contingenciales, derivaron en la valoración efectuada por cada integrante del grupo, en referencia a la función que podían desempeñar dentro de las interacciones grupales para intervenir en la promoción de los eventos antagonistas o decantar hacia la fuerza sinergista que permitiera restablecer las condiciones hacia la conformación de ambientes educativos idóneos para potenciar el aprendizaje; decisión que resultó vital en la consolidación de su futura personalidad.

##### c) *Efectividad*

A partir de la revisión de los datos obtenidos durante el estudio, fue sorprendente visualizar la efectividad con la que los actores antagónicos instrumentaron sus acciones *«disruptivas»*, logrando convencer o hacer que se dieran por vencidos, los compañeros que se encontraban dentro de la corriente sinergista y que después de un tiempo se transformaron en otro mediador.

### *4.3.3 Disponibilidad de otras conductas no problemáticas, potencialmente funcionales en la microcontingencia presente*

Desde el criterio de moralidad de la conducta, fueron importantes los siguientes puntos: que los estudiantes reflexionaran al respecto de las acciones que ellos percibieron como antagónicas y que no lo eran; reconocieran el enfoque formativo de la educación que iba más allá de la mera adquisición de conocimientos, orientando sus fines a facultar a los egresados del sistema educativo a incluirse en una sociedad como individuos desarrollados integral y armónicamente, responsables y capaces de vivir dentro de una sociedad global, tal y como lo establece la UNESCO (2014).

#### *a) Evaluación de las microcontingencias no problemáticas*

También fue relevante que los estudiantes reflexionarán acerca de las situaciones que en el transcurso de su trayecto formativo eran consideradas como acciones sinergistas, tendientes a potenciar sus aprendizajes; factor que les permitió establecer un parámetro privado, autorregulador de sus tendencias de comportamiento.

#### *b) Evaluación de las respuestas adecuadas ante contingencias semejantes*

De igual manera, resultó fructífero, promover la sensibilización al respecto de las decisiones asertivas que asumieron en el pasado en situaciones que se vincularon con los eventos en los cuales hubo prácticas «*disruptivas*» y que rompieron con la sinergia generada por el docente en alguna de las sesiones de trabajo del cursado ciclo escolar; sirviendo como modelo conductual hacia la erradicación de las mismas.

*c) Evaluación de las respuestas en interacciones no problemáticas presentes, ante personas significativas en la microcontingencia problemática o funcionalmente semejante a ella*

Por otro lado, el ejercicio de reconocimiento de su participación en las interacciones no problemáticas al confrontar a mediados, incitadores o mediadores de estas tendencias «*disruptivas*», durante determinadas sesiones de clase en las cuales su actuación evitó, que el evento antagónico se fuera acrecentando.

#### 4.3.4 Estrategias de interacción

Una de las virtudes que el análisis contingencial ofreció, fue la posibilidad de proponer un diseño de la presente intervención pedagógica, que fungió como una alternativa de solución a las situaciones problemáticas consideradas como el problema de los beneficiarios del estudio; es decir, las BAP's enfrentadas por las NNA del Instituto Juventud del Estado de México.

##### a) *Características de los tipos de contingencia enfrentados*

Las BAP's referidas fueron llamadas *conductas «disruptivas»*, consideradas como prácticas antagonistas que fueron en contra de la sinergia buscada por los docentes hacia el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo integral y armónico del individuo, provocando el rompimiento brusco las ambientes favorables para el aprendizaje.

Las tendencias de comportamiento derivadas de este tipo de prácticas surgieron dentro de un contexto educativo en el cual las características, las condiciones de los sujetos y las interacciones grupales dieron origen a una situación problemática que fue evolucionando a medida que se transformaron estos elementos, incrementando la fuerza de su incidencia, duración y afectación.

Dentro de la participación en estos eventos conflictivos, apareció en todos los casos un mediador, quien fue visible o se mantuvo en el anonimato; los seguidores, quienes pudieron fungir como auspiciadores se encargaban de preparar y dar inicio con la instrumentación de las acciones *«disruptivas»*; también aparecieron los inclinadores, quienes dependiendo de la respuesta del grupo, desviaban la atención del docente o continuaban con las actividades antagonistas; por último, los mediados, intervinieron consensuadamente o de manera espontánea hacia el logro de las intenciones del rompimiento de la clase.

#### 4.4 Matriz contingencial

Dando continuidad al proceso de investigación, se prosiguió con la integración de la información obtenida durante la valoración de las circunstancias en que se desarrollaron los menores inscritos en el plantel educativo que formó parte del estudio; con la intención de

obtener un panorama global de los escenarios educativos que se observaron al implementar la propuesta pedagógica presente.

#### 4.4.1 Análisis de soluciones

Atendiendo a las recomendaciones de los autores del análisis contingencial (Ribes et. al, 1986), fue necesario elaborar la matriz contingencial (Ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1 Matriz contingencial

	Cambio macrocontingencial	Mantenimiento macrocontingencial
Cambio Microcontingencial	✓	
Cambiar conducta de otros	✓	
Cambiar conducta propia	✓	
Opción nuevas microcontingencias	✓	
Otras opciones funcionales de la misma conducta	✓	

**Fuente de Consulta: Elaboración propia a partir de la Red de análisis contingencial**

A partir de la definición de la relación entre eje microcontingencial, dentro del cual se consideró el problema y la interrelación que guardó con el eje macrocontingencial, desde donde se regularon las condicionantes de las situaciones problemáticas; fue como se determinó la transformación de las dimensiones funcionales de ambos ejes, dando como resultado los siguientes ajustes como alternativa de solución de las BAP's enfrentadas.

##### 4.4.1.1 Eje macrocontingencial

Se determinó la conversión macrocontingencial mediante los ajustes que se presentaron de la siguiente manera:

Reorientar la percepción de la moralidad de la conducta como el medio de formación del educando para facultarlo hacia una ciudadanía responsable.

Modificar el referente discursivo, enfocándolo hacia la generación de alternativas que favorezcan el alcance de las expectativas comunes, los fines educativos y los aprendizajes clave.

Instrumentar la mediación sustitutiva referencial hacia la promoción de prácticas educativas sinérgicas como parte de la conformación de un subgrupo de dominio social tendiente a erradicar de los actos «*disruptivos*».

#### *4.4.1.2 Eje microcontingencial*

Dentro de la misma línea de actuación, se determinó la transformación del marco microcontingencial, caracterizado por comportamientos intencionados de elección macrocontingencial, focalizados a lograr el bienestar común; siendo requeridas las siguientes medidas para tal efecto:

*a) Opción por nuevas relaciones microcontingenciales*

Hacia la generación de interacciones promotoras de *conductas «sinergistas»*, se requirió de la generación de nuevas condiciones que sirvieron como guías dentro de las interacciones, a partir del establecimiento de acuerdos y compromisos entre los actores educativos, hacia la adopción de ambientes idóneos para potenciar los aprendizajes.

*b) Cambio de conducta de otros en la misma microcontingencia*

En este sentido, se requirió del involucramiento de los alumnos que manifestaban un liderazgo sinérgico, para que intervinieran como reguladores de las microcontingencias, mediando a favor de la prevalencia de prácticas orientadas a la formación educativa y la potenciación de los aprendizajes.

*c) Cambio de conducta propia en la misma microcontingencia*

En el mismo sentido, fue indispensable que los participantes en las situaciones consideradas como problema, modificaran su pensamiento al respecto de la moralidad de la conducta, estableciendo como eje de sus interacciones, el logro de las expectativas grupales y el bienestar de la comunidad educativa.

*d) Promoción de otras opciones funcionales de la misma conducta en la relación de microcontingencia*

Igualmente, resultó importante que los distintos actores asumieran el compromiso de transformar las situaciones problemáticas consideradas como el conflicto; asumiendo diversos roles dentro de las interacciones grupales, comenzando con los integrantes considerados como mediadores, con el propósito de que actuaran como inclinadores hacia las prácticas sinérgicas o reguladores de las contingencias, en oposición a los auspiciadores; hasta la preponderancia de los mediadores que promovieran la sinergia desde el inicio de la jornada escolar, para evitar el surgimiento de alguna microcontingencia que se manifestara como BAP.

Articulada a esta propuesta de solución de la contingencia considerada como la principal barrera enfrentada por el grupo; se consideró la presentación de la instrumentación de una estrategia didáctica como parte de la propuesta de implementación pedagógica, misma que a continuación se describe.

#### *4.5 Niveles de comprensión del discurso académico*

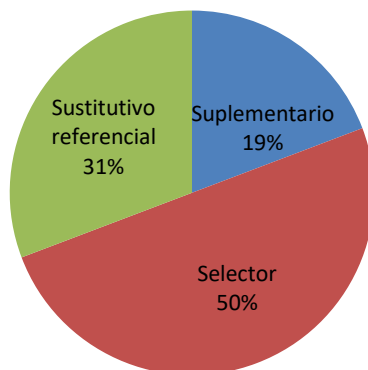
Hacia la ubicación de los estudiantes en mayores niveles de comprensión dentro de las propuestas a las taxonómicas de Farfán et al. (2017) y Varela (2008), se sistematizó la información recabada en el instrumento denominado Rúbrica del Ensayo, en el cual se hizo el análisis conceptual del «*discurso académico*» diseñado por los sujetos de estudio, con los resultados descritos a continuación.

En el grupo 2° D al valorar en el «*discurso académico*» la *habilidad del pensamiento* de «*deliberación*» de los integrantes del grupo, se ubicaron dentro del nivel funcional suplementario el 19% de los alumnos, en el nivel selector el 50% de los estudiantes y en el nivel sustitutivo referencial el 31% de los educandos; situación que permitió apreciar que el 81% de los menores se encontraban dentro del nivel esperado para su edad cronológica y escolar. Figura 3.9



Figura 3.9 Niveles funcionales alcanzados en la habilidad del pensamiento de deliberación 2° D

### Grupo 2° D Deliberación

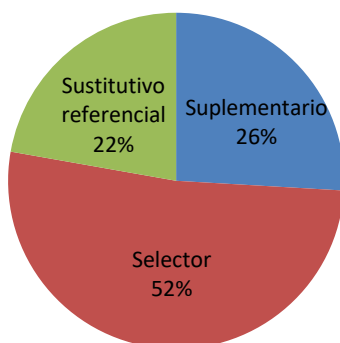


**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de la rúbrica del discurso académico

En cuanto a la evaluación de la *habilidad del pensamiento* de «argumentación», los datos obtenidos manifestaron que en el nivel funcional suplementario se encontró el 26% de los alumnos, en el nivel selector el 52% de los estudiantes y en el nivel sustitutivo referencial el 22% de los educandos; situación que permitió apreciar que el 74% de los menores se ubicaron dentro del nivel de comprensión esperado para su edad cronológica y escolar. Figura 3.10

Figura 3.10 Niveles funcionales alcanzados en la habilidad del pensamiento de argumentación 2° D

### Grupo 2° D Argumentación

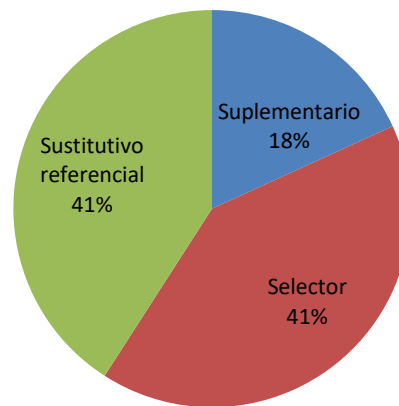


**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de la rúbrica del discurso académico

En el grupo 3° C al evaluar el «*discurso académico*» en cuanto a la *habilidad del pensamiento* de «*deliberación*» desarrollada en los integrantes del grupo, el 18% de los alumnos se ubicaron dentro del nivel funcional suplementario, en el nivel selector el 41% de los estudiantes y en el nivel sustitutivo referencial el 41% de los educandos; situación que permitió apreciar que el 82% de los menores estaban en proceso de alcanzar el nivel esperado para su edad cronológica y escolar. Figura 3.11

Figura 3.11 Niveles funcionales alcanzados en la habilidad del pensamiento de deliberación 3° C

### Grupo 3° C Deliberación

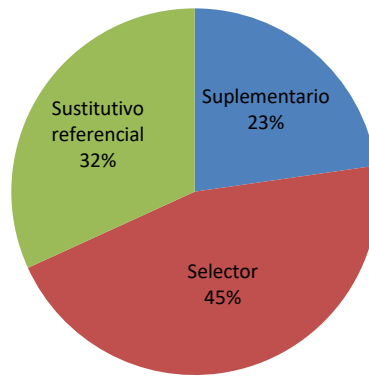


**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de la rúbrica del discurso académico

En cuanto a la evaluación de la *habilidad del pensamiento* de «*argumentación*», los datos obtenidos mostraron que en el nivel funcional suplementario se ubicaban el 23% de los alumnos, en el nivel selector el 45% de los estudiantes y en el nivel sustitutivo referencial el 32% de los educandos; situación que permitió apreciar que el 77% de los menores estaba en proceso de alcanzar el nivel esperado para su edad cronológica y escolar. Figura 3.12

Figura 3.12 Niveles funcionales alcanzados en la habilidad del pensamiento de argumentación 3° C

### Grupo 3° C Argumentación

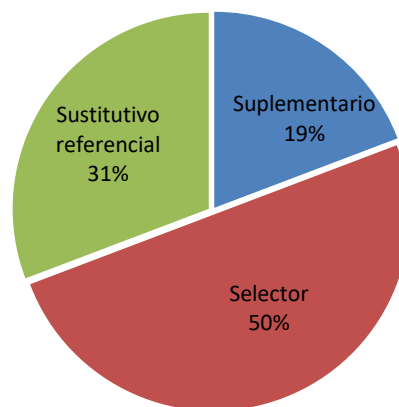


**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de la rúbrica del discurso académico

En el grupo 3° E al evaluar el «*discurso académico*» en cuanto a la *habilidad del pensamiento de «deliberación»* desarrollada en los integrantes del grupo, el 19% de los alumnos se ubicaron dentro del nivel funcional suplementario, en el nivel selector el 50% de los estudiantes y en el nivel sustitutivo referencial el 31% de los educandos; situación que permitió apreciar que el 81% de los menores se encontraban en proceso de alcanzar el nivel de comprensión esperado para su edad cronológica y escolar. Figura 3.13

Figura 3.13 Niveles funcionales alcanzados en la habilidad del pensamiento de deliberación 3° E

### Grupo 3° E Deliberación



**Fuente de Consulta:** Elaboración propia a partir de la rúbrica del discurso académico

## Conclusiones

El proceso de profesionalización docente debe orientarse hacia la adopción de un nuevo rol de los formadores, transformándolos en profesores-investigadores; debiendo llevar a sus prácticas educativas propuestas de intervención pedagógica contextualizadas; concatenando su conocimiento empírico con el bagaje científico, hacia la generación de ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo integral y armónico de los individuos que se transformarán en los ciudadanos responsables que la sociedad globalizada requiere.

Fue en esta metamorfosis que la investigación educativa dio lugar al diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta de intervención pedagógica surgida desde el *campo* de estudio; accediendo a la dinámica grupal generada desde las interacciones entre los sujetos, con el objeto del conocimiento y los elementos que conformaron su contexto.

En esta intención de transformar las prácticas educativas desde la función docente, fue como se incursionó en la propuesta de intervención pedagógica para dar respuesta a una problemática vivida con los educandos; partiendo de la problematización del objeto de estudio que sirvió como incentivo para la génesis del presente proyecto indagatorio.

Con el afán de dar respuesta a una situación considerada como problema, se buscó la manera de generar las condiciones que promovieran la deliberación en la toma de decisiones que atendieran al cuestionamiento inicial, *¿cómo influye el desarrollo de la habilidad del pensamiento de invención en la disminución de las conductas disruptivas en colectivos estudiantiles del nivel secundaria?*

Ante tal interrogante, se procedió a establecer un proyecto educativo centrado en el marco institucional del Sistema Educativo Nacional y las contingencias generadas dentro de las aulas del Instituto Juventud del Estado de México; el cual permitió, no solamente brindar una alternativa de resolución de los conflictos en cuestión; sino también, la integración de las siguientes conclusiones:

1. El profesional educativo debe convertirse en el investigador docente que genere propuestas de intervención pedagógica contextualizadas, sustentadas en el conocimiento empírico y el rigor teórico metodológico del método científico.

2. La investigación pedagógica surge de las problemáticas enfrentadas por la comunidad educativa, mismas que permean al interior de las aulas y repercuten en el desarrollo integral y armónico de los estudiantes.
3. La incursión en el ámbito de investigación requiere de la adopción de un modelo de aprendizaje que de sustento teórico metodológico al estudio instrumentado, da tal manera que los resultados obtenidos tengan el reconocimiento y la validez científicos.
4. El Interconductismo se erige como paradigma al ofrecer los elementos ontológicos y epistemológicos que requiere la génesis de la teoría científica y en ejemplar al tener el reconocimiento de la comunidad científica.
5. Las habilidades del pensamiento como contenidos educativos se convierten en el elemento determinante para la enseñanza y el aprendizaje, debiendo transformarse el enfoque formativo de nuestro Sistema Educativo Nacional.
6. La habilidad del pensamiento de *invención* se constituye en el medio idóneo para alcanzar que los estudiantes descubran y generen el conocimiento científico que les posibilite el desarrollo integral y armónico y los faculte a convertirse en ciudadanos responsables y creativos.
7. Las habilidades del pensamiento de *deliberación* y *argumentación* se establecen como los factores determinantes hacia la adopción de prácticas educativas que ponderen la sana convivencia, los aprendizajes clave y el desarrollo integral del individuo en las instituciones del nivel de secundaria.
8. El análisis contingencial surge desde el ámbito clínico hacia los espacios educativos orientando la interpretación de las circunstancias lingüísticas que dan lugar a las interacciones grupales que promueven el desarrollo de las habilidades del pensamiento.
9. El diseño de propuesta de intervención pedagógicas planificadas a partir de escenarios contextualizados y los preceptos científicos conlleva a la obtención de resultados favorecedores que se convierten en nuevas prácticas docentes, tendientes al prevailecimiento del enfoque formativo de la educación.

10. Un enfoque de habilidades del pensamiento es la respuesta a la búsqueda que por décadas ha pretendido la prevalencia del servicio educativo como un transformador social y económico de la nación.

### ***Fuentes de Consulta***

- Adell (2010). *Internet en el aula: las WebQuest*. Aprender a aprender con TIC's. México: SEP.
- AFSEDF (2010). *Aprender a aprender con TIC. Estándares TIC para la educación Básica en el Distrito Federal*. México: SEP
- Álvarez (2019). *Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19(3), 1-21.
- Amestoy (2001). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002.
- Aristóteles (2015). *Acerca del alma*. España: Biblioteca Básica Gredos.
- Ayuntamiento de Naucalpán de Juárez (2019). *Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Naucalpan de Juárez 2019-2021*. México: GE
- Brener (2019). *Innovación educativa: El neuroneoliberalismo pedagógico político*. Argentina: Educación Futura.
- Campiran (1999). *Habilidades del pensamiento crítico y creativo*. México: Universidad Veracruzana.
- Cicerón (1879). *Obras completas de Marco Tulio Cicerón*. Diálogos del orador. España: s/n.
- Cobo (2015). *La interacción social y su influencia en la formación de valores de los niños y niñas de 4 años del centro de educación inicial de la unidad educativa "Rumiñahui" de la parroquia Atocha-Ficoa, cantón Ambato, provincia Tungurahua*. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Comellas (2015). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). *Ley General de Educación*. DOF 25/05/19. México: COUM
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Artículo tercero. *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF 15/05/19. México: COUM

- Duarte (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Farfán, Perdomo y Mora (2017). Las habilidades del pensamiento y retórica. Conductual, *Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*. 6 (2), 70-85.
- Félix (2016). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes*. España: Hospital Clínico Universitario de Valencia.
- Fierro y Di Doménico (2017). *Evaluación de un programa para el desarrollo del pensamiento formal en los alumnos del décimo año de educación básica del centro de Educación Básica "Ricardo Rodríguez"*. Argentina: Universidad Nacional de Mar de Plata
- Flores (2012). *Las relaciones interpersonales inciden en el rendimiento de los niños de cuarto año de educación básica de la escuela "Baltazar Aguirre" de la comunidad Chunazana perteneciente al Cantón Nabón de la provincia del Azuay*. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- García (2000). *Uso de razón: El arte de Razonar, Persuadir, Refutar*. Un programa integral de iniciación a la lógica, el debate y la dialéctica.
- Gobierno del Estado de México (2011). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2011 – 2017*. México: GE.
- Gobierno del Estado de México (2017). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2018 – 2023*. México: GE.
- Gobierno del Estado de México (2021). *Bando Municipal de Naucalpán de Juárez*. México: GE
- Gotzens, Badia, Genovard & Descallard (2010). *Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula*. España: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.



- Guevara y Cárdenas (2006). Análisis interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (30), julio-septiembre, pp. 1037-1064. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Hernández (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hernández, Fernández y Baptista. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández (2016). *Problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Toluca*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández, Tobón & Rosas (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: Rubricas socioformativas. *Revista Ra Ximhai*. 12 (6), 359 – 376.
- Irigoyen y Jiménez (2004). *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación*. México: Universidad de Sonora.
- Ibáñez (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (32), 435 – 456.
- Instituto Juventud del Estado de México (2017). *Agenda escolar: Reglamento escolar*. México: IJEM
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *PLANEA. Resultados nacionales 2017, 3° de secundaria*. México: INEE
- Jaeger (2001). *Aristóteles, bases para la historia de su desarrollo intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert & Shraiki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kantor (1967). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. España: La Prensa Principal.
- Kuhn (2000). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayo*.
- Limón, M. y M. Carretero (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (238), 39 – 41.

- Lipman (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Londoño, Maldonado y Calderón (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICNK
- Martínez et al. (2018). *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2014*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Martínez (2012). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Villa aprendizaje.
- Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007). *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física*.
- Morin (1999). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Murcia, Gimeno, Galindo y Villodre (2007). *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 167-190.
- Naucalpan de Juárez (2019). *Naucalpan de Juárez 2019 – 2020*.
- OCDE (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA – 2018 Resultados*. México: OCDE
- Osorio, 2009. *Habilidades científicas de los niños y niñas participantes en el programa de pequeños científicos de Manizales*. Colombia: Universidad de Manizales-CINDE
- Pérez (2010). *Análisis conceptual y experimental de la sustitución contingencial*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pérez & Quiroga (2010). *Lenguaje. Una aproximación interconductual*. Colombia: Iberoamericana. Corporación Universitaria.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: GR.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: GR.
- Poder Ejecutivo Federal (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: GR.
- PREDIK (2019a). *Colonia 10 de abril, Naucalpan de Juárez, Estado de México*.

- PREDIK (2019b). *Colonia Rincón de Echegaray, Naucalpan de Juárez, Estado de México*.
- Priestley (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Quintiliano (trad.1887). *Instituciones oratorias*. Madrid: Biblioteca Clásica.
- Reyes (1961). Obras completas de Alfonso Reyes. *La antigua retórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ribes (1980). *Consideraciones metodológicas y profesionales sobre el análisis conductual aplicado*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Vol. 6. Núm. 1. 89-102. Universidad Autónoma de México. México.
- Ribes (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes (2010). *Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la Psicología*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 27, núm. 1, enero, 2010, pp. 55-54.
- Ribes (2015). *En busca de una teoría de la conducta radicalmente psicológica: Respuesta a Marino Pérez*. Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, vol. 23, núm. 1, pp. 25-33. Universidad Veracruzana. México.
- Ribes, Díaz, Rodríguez y Landa. (1986). *El Análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento*. Cuadernos de Psicología 8. 27-52 México: Universidad Autónoma de México, Iztacala.
- Ribes & López. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rodríguez, Vera, García y Güitrón (2012). “*La promoción de competencias sustitutivas en el contexto escolar*”. En Pérez-Almonacid y Quiroga (Ed.) *La función sustitutiva referencial*. USA: Prensa Universitaria del Sur.
- Ruíz y Gómez (2012). *Patrones de personalidad disfuncionales en niños y adolescentes*. España: Universidad de Almería.

- Sautu, Boniole, Dalle & Elbert. *“Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología”*. 2005. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Colección Virtual.
- Secretaría de Educación Básica (2019). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudio 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de Estudio. Educación Socioemocional y Tutoría*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP
- Secretaría de Educación Básica. (2019). *Normas Generales para la Evaluación del Aprendizaje, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de los Educandos de la Educación Básica*. México: SEP
- Sepúlveda (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria*. España: Universidad de Valladolid.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2012). *Programa de Desarrollo Institucional 2012*. México: GE
- Shuare (1987). *Antología. Psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Progreso

Subsecretaría de Educación Básica. (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP

Subsecretaría de Educación Básica. (2019). *Modelo Educativo. La Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP

Subsecretaría de Educación Básica. (2019a). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. México: SEP

SEIEM (1992). *Acerca de SEIEM*. México: SEP

Tobón (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: ECOE

UNESCO (1996). *Proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible: Una Visión Transdisciplinaria para una Acción Concertada”*. Grecia: ONU

UNESCO (2014). *Estrategia a plazo medio 2014 – 2021*. Documento 37/4. Francia: ONU.  
*Objetivo de Desarrollo Sostenible*. Corea: ONU.

Varela (2008). *Conceptos Básicos del Interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.

Valenzuela (2006). *Enseñanza de Habilidades de Pensamiento y Motivación Escolar*.

*Efectos del Modelo Integrado para el Aprendizaje Profundo...* Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 3 de abril 2017.

<https://www.researchgate.net/publication/215451229>

Vigotsky (1930). *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil*. Conferencia 5. Obras escogidas de Vigotsky Tomo II.

## Anexos



### Anexo 1: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (IJEM).

#### INSTITUTO JUVENTUD DEL ESTADO DE MÉXICO, A.C.

INSTRUCCIONES: Lee cada una de las afirmaciones. Si expresan características fuertes en tu persona y te parece que la afirmación es veraz entonces coloca una V (junto al número de la pregunta) y si no lo es, coloca una F.

1. Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar. \_\_\_\_\_
2. Si estoy enojado (a) o contento (a) generalmente sé exactamente por qué \_\_\_\_\_
3. Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical. \_\_\_\_\_
4. Asocio la música con mis estados de ánimo. \_\_\_\_\_
5. Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez. \_\_\_\_\_
6. Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos \_\_\_\_\_
7. Me gusta trabajar con calculadoras y computadoras \_\_\_\_\_
8. Aprendo rápido a bailar un ritmo nuevo \_\_\_\_\_
9. No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate \_\_\_\_\_
10. Disfruto de una buena charla, discurso o sermón \_\_\_\_\_
11. Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté \_\_\_\_\_
12. Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o en un evento especial \_\_\_\_\_
13. La vida me parece vacía sin música \_\_\_\_\_
14. Siempre entiendo los gráficos de las instrucciones de equipos o instrumentos \_\_\_\_\_
15. Me gusta hacer rompecabezas y entretenerme con juegos electrónicos \_\_\_\_\_
16. Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o patines \_\_\_\_\_
17. Me enoja cuando oigo una discusión o una afirmación que parece ilógica \_\_\_\_\_
18. Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes \_\_\_\_\_
19. Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación \_\_\_\_\_
20. Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez que otros \_\_\_\_\_
21. Me gusta construir modelos ( o hacer esculturas) \_\_\_\_\_
22. Tengo agudeza para encontrar el significado de las palabras \_\_\_\_\_
23. Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo \_\_\_\_\_
24. Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida \_\_\_\_\_
25. Me gusta trabajar con números y figuras \_\_\_\_\_
26. Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos \_\_\_\_\_
27. Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto \_\_\_\_\_

28. Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo (a) \_\_\_\_\_
29. Soy bueno (a) para el atletismo \_\_\_\_\_
30. Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos \_\_\_\_\_
31. Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara \_\_\_\_\_
32. Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas \_\_\_\_\_
33. Me mantengo “en contacto” con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos \_\_\_\_\_
34. Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros \_\_\_\_\_
35. Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí \_\_\_\_\_



## Anexo 2 Cuestionario de hábitos de Organización (IJEM).

INSTITUTO JUVENTUD DEL ESTADO DE MÉXICO, A.C.

¿Qué tal estudiante eres? Alumno: \_\_\_\_\_ grado y grupo: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** haz una cruz en la casilla que indique el grado en que cumple en ti lo que dice cada cuestión.

	5	4	3	2	1
LUGAR	Siempre	Casi siempre	Generalmente	Algunas veces	Nunca
1. Estudio en un lugar fijo					
2. Estudio en un lugar silencioso, alejado de TV., radio, etc.					
3. Ordeno previamente todo el material que voy a necesitar.					
4. Evito estar tumbado en la cama o sofá					
5. Procuero que la iluminación sea adecuada					
6. Controlo la temperatura y ventilación para no pasar					
<b>PLANIFICACIÓN</b>					
7. Mi plan de trabajo incluye tiempo para estudio, repaso, ocio, etc.					
8. Planifico mi tiempo personalmente, sin imposiciones de mis padres o de mis profesores					
9. Mi horario de estudio es constante y fijo					
10. Estudio 5 o 6 horas a la semana y dejo un día de descanso					
11. Después de una hora de estudio hago un breve descanso (10 minutos) antes de continuar					
12. Estudio sin quitar horas al sueño (sin trasnochar ni madrugar en exceso)					
13. Estudio en las horas en que sé que mi rendimiento es mejor					
14. Mi horario de estudio incluye todas las asignaturas					
15. Llevo al día asignaturas y ejercicios					
<b>EN CLASE</b>					
16. Atiendo las explicaciones sin distraerme					
17. Tomo notas de apuntes y explicaciones					
18. Pregunto cuando no entiendo algo					
19. Anoto solo lo importante de las explicaciones y no intento copiar todo lo que dicen los profesores					
20. Utilizo abreviaturas para ganar tiempo al tomar apuntes					
21. Dejo margen amplio para completar luego los apuntes					
22. Confronto mis apuntes con los de mis compañeros					
23. Tengo los apuntes revisados y ordenados por materias					
<b>ESTUDIO</b>					
24. Antes de estudiar un tema examino apartados e ilustraciones para darme una idea del contenido					
25. Hago una lectura rápida de todo el tema y luego leo detenidamente cada apartado					
26. Intento fijar mentalmente las ideas principales					
27. Subrayo las ideas claves y los datos de interés					
28. Procuero que lo subrayado tenga sentido al leerlo					
29. Hago un esquema resumen de cada lección					
30. En los esquemas incluyo en contenido de los apuntes de clase					
31. Redacto los resúmenes con mi propio lenguaje					
32. Acudo al diccionario cuando tenga alguna duda					
33. Si no entiendo algo lo anoto para preguntar luego en clase					



34. Estudio en forma activa haciéndome preguntas sobre el tema					
35. Consulto otras fuentes de datos además del texto (libros, revistas, etc.)					
36. Estudio sin mover los labios ni pronunciar mentalmente					
37. Suelo dedicar a la lectura parte de mi tiempo de ocio					
38. El primer repaso lo hago inmediatamente después de aprender la lección					
39. Repaso solo sobre apuntes, esquemas, resúmenes o textos subrayados					
40. Intento memorizar solo lo esencial					
<b>EXÁMENES</b>					
41. Evité dejar el estudio para el último día					
42. El día anterior respeto las horas habituales de descanso					
43. Preparo con antelación lo necesario para el examen					
44. confirmo lugar, fecha y hora del examen con suficiente antelación.					
45. Me aseguro de entender bien las instrucciones					
46. Distribuyo el tiempo del examen que voy a dedicar a cada cuestión antes de empezar a responder					
47. Realizo un esquema antes de contestar a cada pregunta					
48. Procuero buena presentación, orden y limpieza					
49. Repaso lo escrito antes de entregarlo					
50. Normalmente las calificaciones se corresponden con lo que esperaba después de hacer el examen					
<b>NÚMERO DE RESPUESTAS</b>					
	X 5	X 4	X 3	X 2	X 1

**SUMA TOTAL** \_\_\_\_\_

Cuando hayas contestado, suma las cruces marcadas en cada columna y anótalas en la fila "número de respuestas". Multiplica por el número que se indica y suma los valores resultantes en cada una de las columnas para llegar a obtener la suma total. Si unes con un trazo de color rojo las cruces señaladas, te saldrá tu perfil de hábitos y técnicas de estudio. Consultando esta tabla sabrás cómo es tu forma de estudiar:

De 200 a 500	Muy apropiada
De 150 a 199	Apropiada
De 101 a 149	Normal
De 51 a 100	Poco apropiada
Hasta 50	Inapropiada

### Anexo 3 Encuesta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Red de Análisis Contingencial

Encuesta alumnos

**Introducción:** El presente instrumento permitirá identificar algunos *elementos microcontingenciales de la dinámica grupal durante los periodos lectivos*.

**Instrucciones:** Lee los planteamientos que aparecen en la columna de la izquierda y a partir de la reflexión, responde “si” las microcontingencias señaladas se ponen de manifiesto o “no”, durante las sesiones de trabajo durante tus clases; especificando, en su caso, la forma en la que se presentan (guíate con las propuestas planteadas).

El presente cuestionario servirá como instrumento de valoración, la información quedará en confidencialidad y solo será usada con fines de investigación.

<b>I. IDENTIFICACIÓN DE RELACIONES MICROCONTINGENCIALES</b>		
<b>I.1 Identificación de la conducta problema:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál?</b>
a) Existen manifestaciones de conductas implicadas en el <i>mi</i> o en <i>los otros</i>		
b) Con una persona específica, con varias, consigo mismo o con circunstancias no personales		
c) Características dinámicas de la interacción ( <i>densidad, frecuencia, vigencia, intensidad</i> )		
<b>I. 2 Situaciones:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál?</b>
a) Circunstancia social (relaciones <i>familiares, de amistad, situaciones de aprendizaje, enseñanza</i> )		
b) Lugar o lugares ( <i>lockers, pasillos, baños, canchas, cafetería</i> )		
c) Objetos o acontecimientos físicos		
d) Conductas socialmente esperadas ( <i>específicas y genéricas</i> )		
e) Competencia social en el ejercicio de dichas conductas ( <i>si sabe hacerlo, cómo lo hace, capacidad por experiencia, información o instrucción</i> )		
f) Inclinationes: gustos, preferencias, estados de ánimo, conmoción emocional -intensa y temporal-, condición biológica, actitud interactiva (conducta previa a la interacción), <i>disposición o indisposición a la actividad</i>		
g) Tendencias: conductas e interacciones que el <i>estudiante</i> llevó a cabo en el pasado, en qué circunstancias, con qué efectos, etc.		
<b>I.3 Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Quién eres?</b>
a) Auspiciador: Aquel que facilita la acción para que algo suceda		
b) Disposicional: Aquel que genera estados de ánimo o regula inclinaciones		
c) Mediador de la contingencia: determina el tipo de interacción que se está dando, regula la contingencia		
d) Mediado: Aquel regulado por el mediador de la contingencia		
e) Regulador de la tendencia: No genera la tendencia, la regula (puede der por función histórica o por capacidad)		
<b>I.4 Efectos</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál?</b>
a) Intra y extracontingenciales		
b) Directos o indirectos		
c) Sobre otros o sobre uno mismo		
d) Singulares y múltiples		
e) Concurrentes y secuenciales		
f) Inmediatos o demorados		
g) Valoración costo/beneficio		
<b>I.5 Ejercicio problemático de la conducta problema</b>		
a) Otras conductas de las que se acompaña		

Te agradezco mucho tu tiempo y apoyo.

Prof. Francisco Leonel Mora Hernández

## Anexo 4 Guía de entrevista



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**Red de Análisis Contingencial**

**Guía de entrevista alumnos y madre/padre de familia**

La presente guía de entrevista servirá como instrumento de valoración, la información quedará en confidencialidad y solo será usada con fines de investigación.

<b>II. IDENTIFICACIÓN DE RELACIONES MICROCONTINGENCIALES</b>		
<b>I.1 Identificación de la conducta problema:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Descripción de las manifestaciones de conducta implicadas en el <i>estudiante</i> y los otros		
b) Con una persona específica, con varias, consigo mismo o con circunstancias no personales		
c) Características dinámicas de la interacción (densidad, frecuencia, vigencia, intensidad)		
<b>I. 2 Situaciones:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Circunstancia social (relaciones familiares, de amistad, situaciones de aprendizaje, enseñanza)		
b) Lugar o lugares		
c) Objetos o acontecimientos físicos		
d) Conductas socialmente esperadas (específicas y genéricas)		
e) Competencia social en el ejercicio de dichas conductas (si sabe hacerlo, cómo lo hace, capacidad por experiencia, información o instrucción)		
f) Inclinaciones: gustos, preferencias, estados de ánimo, conmoción emocional -intensa y temporal-, condición biológica, actitud interactiva (conducta previa a la interacción), <i>disposición a la actividad</i>		
g) Tendencias: conductas e interacciones que el <i>estudiante</i> llevó a cabo en el pasado, en qué circunstancias, con qué efectos, etc.		
<b>I.3 Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Quién(es)?</b>
a) Auspiciador: Aquel que facilita la acción para que algo suceda		
b) Disposicional: Aquel que genera estados de ánimo o regula inclinaciones		
c) Mediador de la contingencia: determina el tipo de interacción que se está dando, regula la contingencia		
d) Mediado: Aquel regulado por el mediador de la contingencia		
e) Regulador de la tendencia: No genera la tendencia, la regula (puede der por función histórica o por capacidad)		
<b>I.4 Efectos</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Intra y extracontingenciales		
b) Directos o indirectos		
c) Sobre otros o sobre uno mismo		
d) Singulares y múltiples		
e) Concurrentes y secuenciales		
f) Inmediatos o demorados		
g) Valoración costo/beneficio		
<b>I.5 Ejercicio problemático de la conducta problema</b>		
a) Definición de I.2 (a y b) y I.3		
b) Otras conductas de las que se acompaña		

*Le agradezco mucho su tiempo y apoyo.  
Prof. Francisco Leonel Mora Hernández*

## Anexo 5 Guía de Observación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**Red de Análisis Contingencial**

**Guía de Observación directa**

<b>III. IDENTIFICACIÓN DE RELACIONES MICROCONTINGENCIALES</b>		
<b>I.1 Identificación de la conducta problema:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Descripción de las manifestaciones de conducta implicadas en el <i>estudiante</i> y los otros		
b) Con una persona específica, con varias, consigo mismo o con circunstancias no personales		
c) Características dinámicas de la interacción (densidad, frecuencia, vigencia, intensidad)		
<b>I. 2 Situaciones:</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Circunstancia social (relaciones familiares, de amistad, situaciones de aprendizaje, enseñanza)		
b) Lugar o lugares		
c) Objetos o acontecimientos físicos		
d) Conductas socialmente esperadas (específicas y genéricas)		
e) Competencia social en el ejercicio de dichas conductas (si sabe hacerlo, cómo lo hace, capacidad por experiencia, información o instrucción)		
f) Inclinationes: gustos, preferencias, estados de ánimo, conmoción emocional -intensa y temporal-, condición biológica, actitud interactiva (conducta previa a la interacción), <i>disposición a la actividad</i>		
g) Tendencias: conductas e interacciones que el <i>estudiante</i> llevó a cabo en el pasado, en qué circunstancias, con qué efectos, etc.		
<b>I.3 Personas (pueden actuar directa o indirectamente en cada una de las funciones):</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Quién(es)?</b>
a) Auspiciador: Aquel que facilita la acción para que algo suceda		
b) Disposicional: Aquel que genera estados de ánimo o regula inclinaciones		
c) Mediador de la contingencia: determina el tipo de interacción que se está dando, regula la contingencia		
d) Mediado: Aquel regulado por el mediador de la contingencia		
e) Regulador de la tendencia: No genera la tendencia, la regula (puede der por función histórica o por capacidad)		
<b>I.4 Efectos</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Intra y extracontingenciales		
b) Directos o indirectos		
c) Sobre otros o sobre uno mismo		
d) Singulares y múltiples		
e) Concurrentes y secuenciales		
f) Inmediatos o demorados		
g) Valoración costo/beneficio		
<b>I.5 Ejercicio problemático de la conducta problema</b>		
a) Definición de I.2 (a y b) y I.3		
b) Otras conductas de las que se acompaña		
<b>II. EVALUACIÓN DEL MARCO MACROCONTINGENCIAL</b>	<b>SI o NO</b>	<b>¿Cuál(es)?</b>
a) Identificación de las prácticas sociales dominantes relativas a la conducta y microcontingencia (s) problemática(s)		
b) Identificación de las prácticas lingüísticas sustitutivas que referencian efectos reguladores por parte de otros individuos o el “ <i>subgrupo social normativo</i> ”		
c) Identificación de los individuos y grupos de referencia vinculados a prácticas sociales macrocontingenciales que regulan la contingencia y microcontingenciales problemáticas		
d) Evaluación de la correspondencia sustitutiva del <i>estudiante</i> con diversos grupos relativos a diversas prácticas		
e) Comprensión de la(s) conducta(s) problemática(s) del <i>estudiante</i> con las prácticas sociales que la contextualizan y regulan, así como de su correspondencia funcional.		

f) Valoración de los efectos microcontingenciales en comparación con los valores de referencia tal como son sustituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas o indirectas		
<b>III GÉNESIS DEL PROBLEMA:</b>		
<b>III.1 Historia de la microcontingencia:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Circunstancia en la que inicio la conducta como problema		
b) Situación en que se inició la microcontingencia presente		
c) Funciones disposicionales, en el pasado, de las personas significativas en la microcontingencia presente		
d) Historia mediadora de la conducta problema		
<b>III.2 Funcionalidad de las conductas comprendidas en otros contextos:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Funcionalidad mediadora con otras persona y con en él mismo		
b) Funcionalidad disposicional		
c) Efectividad (efectos)		
<b>III.3 Disponibilidad de otras conductas no problemáticas, potencialmente funcionales en la microcontingencia presente:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Evaluación de las microcontingencias no problemáticas		
b) Evaluación de las respuestas adecuadas ante contingencias semejantes		
c) Evaluación de las respuestas en interacciones no problemáticas presentes, ante personas significativas en la microcontingencia problemática o funcionalmente semejante a ella		
<b>III.4 Estrategias de interacción:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Características de los tipos de contingencia enfrentados		
<b>IV. ANÁLISIS DE SOLUCIONES</b>		
<b>IV.1 Eje macrocontingencial:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Opción por nuevas relaciones microcontingenciales		
b) Cambio de conducta de otros en la misma microcontingencia		
c) Cambio de conducta propia en la misma microcontingencia		
d) Promoción de otras opciones funcionales de la misma conducta en la relación de microcontingencia		
e) Mantenimiento de la microcontingencia		
<b>V. PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN</b>		
<b>V.1 Para alterar disposiciones:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Alteración de propiedades funcionales de objetos y acontecimientos físicos		
b) Desplazamiento de competencias disponibles		
c) Alteración de inclinaciones		
d) Alteración de tendencias		
e) Alteración de conducta propia con efectos disposicionales sobre sí mismo		
<b>V.2 Para alterar conductas de otras personas</b>	<i>Descripción</i>	
a) Alteración de conductas auspiciadoras		
b) Alteración de funciones disposicionales de otros		
c) Alteración de conductas de personas mediadoras		
d) Alteración de funciones reguladoras de otros		
e) Alteración de los efectos producidos por la conducta de otros		
<b>V.3. Para alterar la conducta propia:</b>	<i>Descripción</i>	
a) Elección de marco macrocontingencial		
b) Cambio de conductas propias que cambien prácticas valorativas en otros		
c) Cambio de conductas de otros que cambien prácticas valorativas propias y de otros		
d) Cambio de conductas propias para ajustarse a prácticas valorativas de otros.		



*La presente guía de observación servirá como instrumento de valoración, la información quedará en confidencialidad y solo será usada con fines de investigación.*

*Les agradezco mucho su tiempo y apoyo.*



*Prof. Francisco Leonel Mora Hernández*

## Anexo 6 Planeación: Cartas descriptivas

### Planeación: Carta descriptiva 1

 <span style="float: right;">  </span>			
<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>Taller “El discurso académico”</b> <b>CARTA DESCRIPTIVA 1</b>			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar la habilidad del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas discursivas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 1.</b> Las prácticas discursivas desde las instituciones oratorias (Quintiliano, trad. 1887).			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
1. Sesión de Inducción: La metodología y las características del Taller “Discurso académico” (Las prácticas discursivas de las instituciones oratorias).	Organización del grupo en “tablero” (enfoque de equidad con perspectiva de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Atienda la presentación en PPT del Taller “Discurso académico”.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera individual, elabore una pregunta trascendente referente al contenido de la presentación.</li> <li>- Seleccione mediante voto directo el cuestionamiento que resulte de mayor relevancia.</li> </ul> </li> </ol>	20’	Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <i>En comunidad de indagación</i> analice la pregunta elegida y manifieste su respuesta, a partir de un posicionamiento particular, respondiendo a las preguntas de seguimiento que permitan.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque los elementos de la metodología de las prácticas discursivas</li> <li>- Pregunta inicial</li> <li>- Preguntas de seguimiento</li> <li>- Atenta – Escucha</li> <li>- Solicitar turno de participación</li> <li>- Respetar las participaciones del otro</li> <li>- Ser cuidadoso al cuestionar o puntualizar</li> <li>- Construir sobre las ideas de los demás</li> <li>- Clarificar y profundizar</li> <li>- Efectuar distinciones y conexiones relevantes</li> <li>- Respalda opiniones con razones convincentes</li> </ul> </li> </ol>	25’	Papelería Marcador
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>En comunidad de indagación</i> evalúe su desempeño durante la sesión de inducción.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- En una palabra o frase destaque lo más relevante de la sesión</li> <li>- Mediante la metodología figuro analógica de Sátiro, evalúe el nivel de logro del objetivo de la sesión.                    Link 100% - pulgar hacia arriba                    50% - pulgar en horizontal                    No se cumplió - pulgar hacia abajo</li> </ul> </li> </ol>	5’	

Planeación: Carta descriptiva 2

	<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>Taller “El discurso académico”</b>  <b>CARTA DESCRIPTIVA 2</b></p>				
<p><b>Objetivo:</b> Desarrollar la habilidad del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinérgicas hacia su aprendizaje.</p>					
<p><b>TEMA 2.</b> Las prácticas educativas del Programa “Aprender a Aprender con TIC’s”.</p>					
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS		
<p>2. Sesión de Inducción: La metodología y las características del Taller “El discurso académico” (Las prácticas del Programa aprender a aprender con TIC’s y el desarrollo de habilidades digitales)</p>	<p>Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Atienda la presentación en PPT del Taller “Habilidades del Pensamiento: Habilidades Digitales”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera grupal, elabore una pregunta trascendente referente al contenido de la presentación.</li> <li>- Participe en la comunidad de indagación mediante el método mayéutico de la dialéctica.</li> </ul> </li> </ol>	30’	Equipo de computo PPT		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>En comunidad de indagación puntualice los elementos del Programa aprender a aprender con TIC’s.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque los elementos de la metodología de las prácticas digitales</li> <li>- La Web</li> <li>- Los Navegadores</li> <li>- Los Buscadores</li> <li>- Los Softwares</li> <li>- La WebQuest</li> <li>- Las Ligas</li> <li>- El Mail</li> <li>- Plataformas educativas: Global School</li> <li>- Redes sociales (Facebook, Messenger, Skype)</li> <li>- App’s (WhatsApp)</li> </ul> </li> </ol>			15’	Papelería Marcador
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de inducción.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En una palabra o frase destaque lo más relevante de la sesión</li> <li>- Mediante la metodología figuroanalógica de Sátilo, evalúe el nivel de logro del objetivo de la sesión. Link 100% - pulgar hacia arriba 50% - pulgar en horizontal No se cumplió - pulgar hacia abajo</li> </ul> </li> </ol>			5’	

Planeación: Carta descriptiva 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Taller “El discurso académico”  
CARTA DESCRIPTIVA 3





**Objetivo:** Desarrollar la habilidad del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, mediante el análisis del término la moralidad de la conducta y la mediación, hacia la toma de acuerdos y compromisos respecto a la responsabilidad .

**TEMA 3.** La moralidad de la conducta y la mediación, hacia la toma de acuerdos y compromisos.



CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
3. Sesión de conceptualización: La moralidad de la conducta y la mediación, hacia la toma de acuerdos y compromisos.	<p>Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión</p> <p>1. <i>Atienda la presentación en PPT “La normatividad: moral, ética y responsabilidad”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realice toma de nota, mediante la técnica de “punteo”, destacando los elementos más representativos del contenido temático dela PPT:</li> <li>- Moralidad de la conducta</li> <li>- Mediación</li> <li>- Compromiso</li> </ul>	10’	Equipo de computo PPT
	<p>2. <i>En comunidad de indagación reflexione al respecto de la temática de la presentación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabore en colectivo el cuestionamiento de inicio.</li> <li>- Oriente las prácticas discursivas mediante el movimiento de analogías a la distinción de las similitudes y diferencias entre los términos moralidad de la conducta y mediación</li> <li>- Concluya al respecto de los términos relativos moralidad de la conducta y mediación hacia la toma de acuerdos y compromisos respecto a la responsabilidad.</li> <li>- Participe en un debate en el cual asuma el rol de <b>mediador</b> y/o <b>mediado</b> en referencia a la manifestación de tendencias de comportamiento «<i>disruptivas</i>» dentro del grupo.</li> </ul>	35’	Papelería Marcador
	<p>3. <i>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de inducción.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacte las conclusiones grupales referentes a la moralidad de la conducta y mediación hacia la toma de acuerdos y compromisos respecto a la responsabilidad.</li> </ul>	5’	Rotafolio





Planeación: Carta descriptiva 4

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 4</b></p> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 4.</b> La WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis de contingencias.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
4. Sesión de valoración: La moralidad de la conducta: la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis contingencial	Actividad en casa: Revisión de la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”. Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Atienda la presentación en PPT la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aclare sus dudas y precise las acciones a efectuar:</li> <li>- Cuadro de doble entrada “Mejora de los aprendizajes”</li> <li>- Ruta crítica del periodo correspondiente al tercer trimestre</li> <li>- Plan de acción “Mejora de los aprendizajes”</li> </ul> </li> </ol>	10’	WQMA Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>En comunidad de indagación reflexione al respecto de su rendimiento académico durante los dos primeros trimestres del ciclo escolar que cursa.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabore individualmente el cuadro de doble entrada “Mejora de los aprendizajes”, destacando el promedio que debe obtener en caso de una posible reprobación del curso.</li> <li>- Comente en comunidad de indagación al respecto de cuáles son las problemáticas presentadas y los logros obtenidos por asignatura durante los dos trimestres cursados y las probables causas que los promueven; argumentando sus posicionamientos.</li> <li>- Concluya acerca de la necesidad del establecimiento de compromisos que le permitan alcanzar las expectativas planeadas.</li> </ul> </li> </ol>	35’	Papelería Formato impreso del cuadro de doble entrada
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de valoración.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En una palabra sintetice lo que debe modificar hacia la mejora de sus aprendizajes.</li> </ul> </li> </ol>	5’	



Planeación: Carta descriptiva 5

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 5</b> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 4.</b> La WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis de contingencias.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
5. Sesión de valoración: La WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis de contingencias	Actividad en casa: Revisión de la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”. Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li> <b>Recuerde la presentación en PPT la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Retome las conclusiones obtenidas en su análisis de contingencias de su cuadro de doble entrada “Mejora de los aprendizajes”</li> <li>Comente al respecto de la ruta crítica a proyectar para el tercer trimestre.</li> </ul> </li> </ol>	10’	WQMA Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li> <b>En comunidad de indagación reflexione al respecto de sus expectativas para el tercer trimestre.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elabore individualmente la ruta crítica para el tercer trimestre, destacando el promedio que debe obtener para evitar una posible reprobación del curso.</li> <li>Comente en comunidad de indagación al respecto de cuáles son los escenarios deseables y los escenarios probables que se pueden presentar; argumentando sus posicionamientos.</li> <li>Concluya acerca de la necesidad del establecimiento de compromisos personales y colectivos que debe contraer para alcanzar las expectativas planeadas.</li> </ul> </li> </ol>	35’	Papelería Formato impreso de la ruta crítica
	<ol style="list-style-type: none"> <li> <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de valoración.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>En una sola palabra sintetice el principal compromiso individual que debe contraer para alcanzar las expectativas planeadas.</li> </ul> </li> </ol>	5’	



Planeación: Carta descriptiva 6

 <div style="text-align: center;"> <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>                      Taller “El discurso académico”  <b>CARTA DESCRIPTIVA 6</b> </div> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 4.</b> La WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis de contingencias.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
6. Sesión de mediación: La WebQuest “Mejora de los aprendizajes”: un análisis de contingencias	Actividad en casa: Revisión de la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”. Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Recuerde la presentación en PPT la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retome las conclusiones obtenidas en su análisis de contingencias de su Ruta de Mejora del tercer trimestre</li> <li>- Comente al respecto de la necesidad de elaborar un Plan de Acción como propuesta de alternativa de resolución de las problemáticas enfrentadas individualmente y en el grupo.</li> </ul> </li> </ol>	10’	WQMA Equipo de computo
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>En comunidad de indagación reflexione al respecto de sus expectativas y compromisos para el tercer trimestre.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexione en comunidad de indagación al respecto de las problemáticas comunes que hay en su grupo, analice algunas estrategias propuestas por el docente y algunos compañeros y determine de manera consensuada cuales deben adoptar y cuáles serían las acciones específicas a realizar en cada situación para potenciar sus aprendizajes, integrándolos a su Plan de Acción.</li> <li>- Comente en comunidad de indagación al respecto de cuáles son los principales obstáculos que puede enfrentar.</li> <li>- Concluya acerca de la necesidad del establecimiento de un contrato pedagógico para corresponsabilizar a los distintos actores educativos que interactúan en sus clases.</li> </ul> </li> </ol>	35’	Papelería Formato impreso del Plan de Acción
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emita un comentario breve al respecto del Plan de Acción diseñado para potenciar los aprendizajes de su grupo.</li> </ul> </li> </ol>	5’	



Planeación: Carta descriptiva 7

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 7</b></p> 			
<p><b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.</p>			
<p><b>TEMA 5.</b> El establecimiento de acuerdos y compromisos: “El Contrato Pedagógico”.</p>			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
<p>7. Sesión de mediación: El establecimiento de acuerdos y compromisos: “El Contrato Pedagógico”.</p>	<p>Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión.</p> <p>1. <b>Recuerde la presentación las acciones implementadas en la WebQuest “Mejora de los aprendizajes”.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retome las conclusiones obtenidas en su análisis de contingencias del Plan de Acción del tercer trimestre a instrumentar en su grupo.</li> <li>- Comente al respecto de la necesidad del establecimiento de un contrato pedagógico para corresponsabilizar a los distintos actores educativos que interactúan en sus clases.</li> </ul>	10’	<p>WQMA Equipo de computo Plan de Acción</p>
	<p>2. <b>En comunidad de indagación reflexione al respecto de sus expectativas y compromisos para el tercer trimestre.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analice los elementos que conforman el contrato pedagógico (Jolibert y Shraiki, 2010, p. 34).</li> <li>- Comente en comunidad de indagación en referencia a los elementos contingenciales que aborda el contrato pedagógico analizado.</li> <li>- Realice un consenso para determinar la factibilidad de asumir el convenio académico y asumirlo como elemento hacia la potenciación de su aprendizaje.</li> <li>- Registre la información requerida para el establecimiento formal del contrato pedagógico.</li> </ul>	35’	<p>Formato impreso del Contrato pedagógico</p>
	<p>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establezca los puntos de acuerdo para el seguimiento y la valoración de los acuerdos y compromisos instituidos en su contrato pedagógico.</li> </ul>	5’	<p>Rotafolio</p>



Planeación: Carta descriptiva 8

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>Taller “El discurso académico”</b> <b>CARTA DESCRIPTIVA 8</b> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinérgicas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 6.</b> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
8. Sesión de mediación. El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.	Revisión previa: La WebQuest “El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”. Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Observe la presentación en PPT de la WebQuest “El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atienda a la realización de las acciones referentes a los pasos de la WQEAPV:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mi historia de vida</li> <li>✓ Retroalimentación</li> <li>✓ El ensayo académico</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>	10’	WQEAPV Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>En comunidad de indagación reflexione al respecto de su historia de vida.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexione acerca de las dimensiones comprendidas en su historia de vida.</li> <li>- Participe en las prácticas filosóficas del método mayéutico a partir del cuestionamiento <i>¿de qué manera incide mi discurso académico en el desarrollo de mis aprendizajes?</i></li> <li>- Concluya acerca de la relevancia de su actuación individual y en colectivo como factor determinante dentro del logro académico</li> </ul> </li> </ol>	35’	Mi proyecto de vida
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resalte la relevancia de la mediación contingencial que puede ejercer con el discurso académico hacia sí mismo y con los demás, con el propósito de disminuir las Barreras para la Participación y el Aprendizaje enfrentadas por los actores que participan en las interacciones escolares dentro de su grupo.</li> </ul> </li> </ol>	5’	Rotafolio



Planeación: Carta descriptiva 9

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 9</b></p> 			
<p><b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.</p>			
<p><b>TEMA 6.</b> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.</p>			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
<p>9. Sesión de mediación. El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.</p>	<p>Organización del grupo en “tablero” (equidad de género). Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión.</p> <p>1. <b>Recuerde la presentación en PPT de la WebQuest “El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”.</b>                      ✓ Comente las conclusiones al respecto de su discurso académico como elemento de mediación de contingencias y factor esencial en su trayecto formativo, hacia la potenciación de sus aprendizajes.</p>	5’	WQEAPV Equipo de computo PPT
	<p>2. <b>En comunidad de indagación reflexione en referencia a la retroalimentación que recibe durante sus interacciones sociales en los distintos ámbitos de desarrollo (familia, escuela, amistades, localidad, sociedad, religión).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera individual elabore un organizador gráfico en el cual registre los elementos de mediación de contingencias que recibe en cada una de las seis dimensiones indicadas.</li> <li>- Participe en las prácticas filosóficas del método mayéutico a partir del cuestionamiento <i>¿cuál es la retroalimentación que recibo de mí mismo y de los demás durante las interacciones sociales en la diversidad de espacios en los cuales me desenvuelvo?</i></li> <li>- Concluya al respecto de la mediación de contingencias que se da y se recibe a través del intercambio de discursos académicos durante sus interacciones áulicas.</li> </ul>	40’	Formatos digitales Mi proyecto de vida
	<p>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En una frase sintetice la que considere como la mejor retroalimentación que recibe durante su interacción social dentro del salón de clases.</li> </ul>	5’	

Planeación: Carta descriptiva 10



 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 10</b> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 6.</b> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
10. <i>Sesión de mediación.</i> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.	Actividad previa, ver el vídeo “Cómo escribir un ensayo 2.0” Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li> <b>Observa la presentación en PPT de la elaboración del ensayo académico.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Puntualiza los elementos que conforman la estructura de un ensayo académico:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción: Génesis del problema</li> <li>Desarrollo: Supuestos (hipótesis) y propuesta del discurso de mediación de contingencias tendiente a solucionar la problemática identificada, con sustento argumentativo</li> <li>Cierre: Conclusiones, reflexiones finales, recomendaciones.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>	10’	WQEAPV Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li> <b>En comunidad de indagación diseñe su ensayo académico:</b> “El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.”                             <ul style="list-style-type: none"> <li>De manera individual, elabore el esquema de su ensayo académico considerando los elementos de la estructura de este tipo de documentos.</li> <li>Reflexione en comunidad de indagación al respecto de la génesis del problema, a partir del análisis previo de los sistemas microcontingenciales y macrocontingenciales.</li> <li>De forma individual, redacte la introducción de su ensayo académico, refiriendo la génesis del problema, justificando el motivo de su elección y la relevancia que ésta tiene en el buen desarrollo de su trayecto formativo.</li> </ul> </li> </ol>	25’	Formatos digitales Mi proyecto de vida
	<ol style="list-style-type: none"> <li> <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparta su introducción con sus compañeros de grupo.</li> <li>Enriquezca su redacción con la retroalimentación grupal.</li> </ul> </li> </ol>	15’	

Planeación: Carta descriptiva 11

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Taller “El discurso académico” <b>CARTA DESCRIPTIVA 11</b></p> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 6.</b> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
11. <i>Sesión de mediación.</i> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.	Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Recuerde la presentación de la elaboración del ensayo académico y relacione el contenido con el video “cómo escribir un ensayo académico 2.0”.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerde los elementos que conforman la estructura de un ensayo académico:</li> <li>▪ Introducción: Génesis del problema</li> <li>▪ Desarrollo: Supuestos (hipótesis) y propuesta del discurso de mediación de contingencias tendiente a solucionar la problemática identificada, con sustento argumentativo</li> <li>▪ Cierre: Conclusiones, reflexiones finales, recomendaciones.</li> </ul> </li> </ol>	10’	WQEAPV Equipo de computo PPT
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>En comunidad de indagación diseñe su ensayo académico:</b> “El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.”           <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera individual, elabore la hipótesis referente a la resolución de la problemática académica que enfrenta él/ella y su grupo.</li> <li>- Reflexione en comunidad de indagación al respecto de la probabilidad de que sus supuestos favorezcan mejorar las condiciones de los marcos microcontingenciales y macrocontingenciales hacia la potenciación de sus aprendizajes.</li> <li>- De forma individual, redacte el desarrollo de su ensayo académico, contemplando el discurso de mediación de contingencias tendiente a solucionar la problemática identificada, argumentando sus posicionamientos.</li> </ul> </li> </ol>	25’	Papelería Mi proyecto de vida
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de mediación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparta las estrategias de mediación propuestas en su ensayo académico con sus compañeros de grupo.</li> <li>- Enriquezca su redacción con la retroalimentación grupal.</li> </ul> </li> </ol>	15’	



Planeación: Carta descriptiva 12

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>Taller “El discurso académico”</b> <b>CARTA DESCRIPTIVA 12</b> 			
<b>Objetivo:</b> Desarrollar las habilidades del pensamiento de invención de alumnos de Nivel Secundaria del IJEM, a través de prácticas filosóficas y digitales, tendientes a promover disposiciones del pensamiento sinergistas hacia su aprendizaje.			
<b>TEMA 6.</b> El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
12. Sesión de evaluación. El ensayo académico: El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo.	Bienvenida a los participantes. Presentar objetivo, contenidos, actividades y productos de la sesión. 1. <b>Comparta con un compañero del grupo la redacción de su ensayo académico.</b> - En plenaria comparta sus impresiones al respecto del ensayo académico leído, atendiendo a la finalidad del texto revisado y a la estructura del mismo.	10'	WQEAPV Equipo de computo PPT
	2. <b>En comunidad de indagación diseñe su ensayo académico:</b> “El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”. - De manera individual, redacte las conclusiones de su ensayo académico, contemple sus reflexiones finales, recomendaciones o cuestionamientos de reflexión hacia los demás. - Comparta sus conclusiones con la comunidad de indagación en la cual está participando. - Enriquezca la redacción de su ensayo académico con la retroalimentación grupal. - Entregue su ensayo académico “El proyecto de vida como mediación de contingencias en el trayecto formativo”.	25'	Papelería Mi proyecto de vida
	3. <b>En comunidad de indagación evalúe su desempeño durante la sesión de evaluación.</b> - Registre los datos finales en su contrato pedagógico. - Comente sus impresiones al respecto de su participación en las actividades del procedimiento de intervención de mediación de contingencias.	15'	

**Anexo 7 Contrato pedagógico**  
**INSTITUTO JUVENTUD DEL ESTADO DE MÉXICO, A.C**  
**Tutoría III**  
**Tercer trimestre**



Contrato individual de \_\_\_\_\_

<b>Contrato de actividades</b>	<b>Contrato de aprendizaje del Tercer trimestre</b>	
<b>Lo que YO tengo que hacer</b>  Registro de criterios de evaluación 2° trimestre <b>(REC2T)</b>  Cuadro de doble entrada "seguimiento de evaluación" <b>(CDEse)</b>  Plan de Acción del tercer trimestre <b>(PAtt)</b>  Proyecto de vida <b>(PV)</b>  Ensayo académico <b>(EA)</b>	<b>Reflexión de:</b> RCE2T:  CDEs:  PAtt:  PV:  EA:	<b>Producción de:</b> RCE2T:  CDEs:  PAtt:  PV:  EA:
	<b>Lo que ya sabía:</b> RCE2T:  CDEs:  PAtt:  PV:  EA:	<b>Lo que ya sabía:</b>
		<b>Lo que me gustaría aprender:</b>
<b>Lo que logre hacer bien:</b> RCE2T:  CDEs:  PAtt:  PV:  EA:EA:	<b>Lo que aprendí:</b>	<b>Lo que aprendí:</b>
<b>Lo que me costó hacer:</b>	<b>Como lo aprendí:</b>	<b>Como lo aprendí:</b>
<b>Mis resoluciones:</b>		<b>Que debo reforzar:</b>
	<b>Mi recordatorio:</b>	<b>Mi recordatorio:</b>

Fuente de Consulta: (Jolibert & Shraiki, 2011, p. 34).



INSTITUTO JUVENTUD DEL ESTADO DE MÉXICO, A.C.

RÚBRICA

Materia:	Tutoría II
Nombre del alumno:	Francisco Leonel Mora Hernández
Nombre del profesor:	Trabajo final de Tutoría II (Criterio de evaluación.- Examen Trimestral)
Trabajo a evaluar:	Jueves 22 de Mayo de 2020.

Instrucciones: Marque con una “v” el espacio que corresponda, de acuerdo a los atributos del análisis y según la escala que se presenta a continuación:

Desempeños	Suplementario	Selector	Sustitutivo referencial	Ponderación	Fecha de entrega	Puntuación
1. Portada	No presenta	Incompleta	Completa	5%		
2. Índice	No presenta	Incompleto	Completo	5%		
3. Introducción	Considera de manera confusa el resumen de la temática y la justificación.	Considera de manera satisfactoria el resumen de la temática y la justificación.	Considera de manera satisfactoria y articulada el resumen de la temática y la justificación.	25%		
4. Desarrollo	Expone de manera satisfactoria hechos y situaciones sobre el tema	Expone e interpreta de manera satisfactoria hechos y situaciones sobre el tema	Expone e interpreta de manera satisfactoria hechos y situaciones relevantes sobre el tema	25%	22/05/2020	
5. Argumentación	Establece de manera pertinente su punto de vista y genera un argumento	Establece de manera pertinente su punto de vista y genera hasta dos argumentos	Establece de manera pertinente su punto de vista y genera más de dos argumentos.	25%		
6. Cierre - conclusiones	Incluye un cierre y la valoración de los argumentos para reafirmar su propuesta.	Incluye un cierre y la valoración asertiva de los argumentos más convincentes para reafirmar su propuesta.	Incluye un cierre y la valoración asertiva de los argumentos más convincentes para reafirmar su propuesta y mejorar contingencias.	25%		
7. Fuentes de consulta	No presenta	Incompletas	Completas	Adicional 5%		

Nota: El trabajo se entregará la fecha señalada en el documento “Ensayo III” y deberá anexar la presente rúbrica con su nombre.

EVALUADO POR:		FIRMA
FRANCISCO LEONEL MORA HERNÁNDEZ		
OBSERVACIONES		PUNTUACIÓN