

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA AL  
IMPLEMENTAR EL PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA VIDA REMOTO  
CLS-R-FUERTE.

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

**PRESENTA**

MARLEN ROMÁN DE LA VEGA

**COMITÉ TUTORIAL**

**DIRECTORA**

DRA. EVA ANGELINA ARAUJO JIMÉNEZ

**CO-DIRECTORA**

DRA. LAUREN MARIE HAACK

CULIACÁN DE ROSALES, SINALOA, MÉXICO, ENERO 2024.



Dirección General de Bibliotecas  
Ciudad Universitaria  
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios  
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.  
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57  
dgbuas@uas.edu.mx

## UAS-Dirección General de Bibliotecas

### Repositorio Institucional Buelna

#### Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial  
Compartir Igual, 4.0 Internacional



## DEDICATORIA

*A mí:*

Mar, solo queda felicitarte por este logro, solo tú sabes las emociones y sentimientos que experimentaste durante este proceso, que nunca se te olvide lo capaz que eres. Estoy muy orgullosa de ti.

*A mis padres:*

Ustedes quienes han sido mi guía durante toda mi vida, además de brindarme su amor y apoyo incondicional, siempre agradeceré a la vida por darme la dicha de ser su hija.

Gracias por siempre creer en mí, los amo por siempre.

*A mis pequeños Eder, Melany, David y Mónica:*

Mis queridos y preciosos sobrinos, gracias por llegar a mí vida y por siempre regalarme una sonrisa, ustedes me inspiran a cada día ser mejor persona. Espero ser una inspiración para ustedes y enseñarles que todo es posible. Nunca dejen de explorar, divertirse, pero sobre todo ser felices. Los amo.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a mi Directora de Tesis, la Dra. Eva Angelina Araujo Jiménez, quien con su conocimiento y experiencia, me guío durante mi proceso de formación. Gracias por su dedicación y orientación durante la elaboración de este trabajo de investigación. Estoy infinitamente agradecida por su paciencia y compromiso.

También quiero externar un agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), quien mediante el apoyo económico otorgado contribuyo a mi formación académica.

Así mismo, quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Sinaloa y en especial a la Facultad de Ciencias de la Educación, por permitirme continuar con mi formación académica y contribuir a mi desarrollo profesional.

Finalmente, quiero agradecer a la vida por permitirme conocer a personas maravillosas durante este proceso, quienes me ofrecieron su amistad y apoyo durante todo este tiempo. En especial a mi compañero de aventura, quien se convirtió en mi familia, gracias por tu paciencia y cariño.

## INDICE

Presentación .....	1
Introducción .....	3
Capitulo I. Planteamiento del problema.....	4
Capitulo II. Fundamentos teóricos del profesorado .....	13
2.1. Formación del profesorado.....	13
2.1.1. Formación inicial y perfil del profesorado.....	16
2.1.2. Formación continua del profesorado.....	22
2.1.3. Características y funciones del profesorado.....	26
2.2. Definición de la práctica docente .....	27
2.2.1. Función de la práctica docente.....	29
2.2.2. Clasificación de la práctica docente.....	30
2.2.3. Habilidades del profesorado en su práctica docente: Resultado de investigaciones .....	36
2.2.4. Actitudes del profesorado hacia su práctica docente .....	38
2.2.4.1. Actitudes del docente: Componentes y clasificación .....	40
2.2.4.2. Las actitudes del docente como objeto de investigación .....	41
Capitulo III. Importancia de planes y programas de estudio en la formación de educación socioemocional .....	44
3.1. Definición de planes y programas de estudio .....	44
3.1.1. Objetivos de planes y programas de estudio.....	47
3.1.2. Función del profesorado en planes y programas de estudio .....	50

3.1.3. Proceso de implementación de los planes y programas de estudio .....	52
3.1.4. Planes y programas de estudio en las Reformas Educativas en México.....	54
3.2. Planes y programas de estudio: La Educación socioemocional como una política publica .....	56
3.2.1. La educación socioemocional en planes y programas de estudio de educación básica .....	58
3.2.1.1.Importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral del alumnado.....	62
3.2.1.2. Estrategias implementadas por las SEP para favorecer la educación socioemocional .....	64
3.2.2. La educación socioemocional como objeto de estudio: A nivel internacional y nacional.....	66
3.3. Estrategia de intervención en educación primaria con base en habilidades socioemocionales: CLS-R-FUERTE .....	68
Capitulo IV. Método .....	71
4.1.Tipo de investigación.....	71
4.2.Marco conceptual.....	71
4.3.Diseño de la investigación .....	73
4.4.Participantes.....	73
4.5.Técnicas de recolección de datos.....	74
4.6.Procedimiento de obtención de datos .....	75
4.7.Análisis e interpretación de resultados .....	75
Resultados.....	76

5. Análisis de resultados .....	76
5.1. Análisis y descripción de categorías y subcategorías de las actitudes .....	77
5.2. Percepción del profesorado hacia CLS-R-FUERTE.....	82
5.2.1. Percepción del profesorado hacia CLS-R-FUERTE antes de su implementación	83
5.2.2. Percepción del profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE.....	86
5.2.3. Percepción del profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE .	89
5.3. Actitudes asociadas a las emociones del profesorado hacia CLS-R-FUERTE .....	92
5.3.1. Emociones y sentimientos del profesorado hacia CLS-R-FUERTE antes de su implementación.....	93
5.3.2. Emociones y sentimientos del profesorado durante la implementación de CLS-R- FUERTE .....	96
5.3.3. Emociones y sentimientos del profesorado después de la implementación de CLS- R-FUERTE .....	102
5.4. Disposición del profesorado hacia CLS-R-FUERTE .....	105
5.4.1. Comportamiento del profesorado antes de implementar el programa CLS-R- FUERTE .....	106
5.4.2. Comportamiento del profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE .....	108
5.4.3. Comportamiento del profesorado después de la implementación de CLS-R- FUERTE .....	110
Discusiones .....	116
Conclusiones.....	120
Alcance y limitaciones .....	123

<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>125</b>
---	------------

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Creencias y opiniones hacia el programa CLS-R-FUERTE .....	78
<b>Tabla 2.</b> Emociones y sentimientos hacia el programa CLS-R-FUERTE .....	79
<b>Tabla 3.</b> Acciones desarrolladas en CLS-R-FUERTE .....	81

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Propósitos generales de la educación socioemocional .....	60
<b>Figura 2.</b> Propósitos de la educación socioemocional en la educación primaria .....	61
<b>Figura 3.</b> Propósitos del campo formativo “de lo humano a lo comunitario” .....	62
<b>Figura 4.</b> Actitudes del profesorado: afectivo, cognitivo y conductual .....	82
<b>Figura 5.</b> Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE antes de implementarlo .....	83
<b>Figura 6.</b> Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE durante su implementación .....	87
<b>Figura 7.</b> Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE después de su implementación .....	89
<b>Figura 8.</b> Emociones y sentimientos del profesorado antes de CLS-R-FUERTE .....	93
<b>Figura 9.</b> Emociones y sentimientos del profesorado durante CLS-R-FUERTE .....	96
<b>Figura 10.</b> Emociones y sentimientos del profesorado después de CLS-R-FUERTE.....	103
<b>Figura 11.</b> Comportamiento del profesorado antes de CLS-R-FUERTE .....	106
<b>Figura 12.</b> Comportamiento del profesorado durante CLS-R-FUERTE .....	108
<b>Figura 13.</b> Comportamiento del profesorado después de CLS-R-FUERTE .....	111

## PRESENTACIÓN

La presente tesis se enmarca en la Maestría en Educación, cuyos objetivos son formar a investigadores y académicos especialistas que analicen y busquen dar solución a problemáticas del campo de la Educación a nivel estatal, nacional e internacional, de manera interdisciplinar, además de coadyubar al desarrollo de instituciones educativas mediante la innovación de propuestas educativas, a través del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación (FACE-UAS, 2021). De acuerdo con lo anterior, los alcances de la Maestría se vinculan fuertemente con los objetivos y desarrollo de la presente tesis.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se deriva del proyecto “Adapting a web-Based Professional Development for Mexican School Mental Health Delivering Evidence-Base Intervention for ADHD and ODD”, dirigido por la Dra. Eva Angelina Araujo Jiménez y la Dra. Lauren Marie Haack en la Universidad Autónoma de Sinaloa en vinculación con la University of California San Francisco (UCSF), puesto que se busca analizar las actitudes que experimentan los docentes que participan en un programa de intervención y si estas pueden afectar la efectividad de la implementación. El primer capítulo se presenta la problemática del presente estudio, así como las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo de investigación.

En el marco teórico se ofrecen dos capítulos que corresponden al segundo y tercero: en el segundo capítulo, se analizan los fundamentos teóricos del profesorado donde se implican los aspectos de perfil, características y funciones, además la definición de práctica docente, describiendo su función y clasificación, también se analizan los resultados de estudios a nivel nacional e internacional sobre las habilidades del profesorado en su práctica docente y por último, se analizan las actitudes del profesorado hacia su práctica docente identificando sus componentes, clasificación y como se han estudiado como objeto de investigación.

El tercer capítulo se enfoca a planes y programas de estudio en la formación de educación socioemocional, en primer momento se analiza la definición de los planes y programas de estudio, en este sentido se identifica su objetivo, función, proceso de implementación, los antecedentes en las reformas educativas, con la finalidad de conocer la importancia de la educación socioemocional en los planes y programas de estudio de educación básica. En esta línea también se analiza la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral del alumnado, así como algunas estrategias implementadas por la SEP para favorecer este tipo de educación. Finalmente, se analizan los resultados de estudios a nivel internacional y nacional sobre la educación socioemocional y por último se presenta una estrategia de intervención que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación básica.

En el capítulo cuarto se describe la metodología que se utilizó para el presente estudio, tipo de investigación, marco conceptual, diseño de la investigación, participantes, técnica de recolección de datos, procedimiento de obtención de datos y el análisis e interpretación de resultados.

El capítulo quinto, presenta los resultados obtenidos en el estudio y se describen las conclusiones de este, discutiéndose con base en investigación reciente.

Se realizó un cierre de la investigación brindando una serie de sugerencias con relación a los conocimientos adquiridos durante la formación en el Posgrado de Maestría en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Finalmente se enlistan las referencias citadas en el texto.

## INTRODUCCIÓN

El profesorado es considerado como un agente de cambio, encargado de la formación del alumnado, quien contribuye a que sus estudiantes adquieran habilidades y destrezas (Hortal, 2000). En este sentido debe tener la capacidad de adecuar contenidos, actividades académicas, distribución del mobiliario, lenguaje, con el objetivo de cubrir las necesidades del estudiantado y brindar espacios escolares en óptimas condiciones, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado (SEP, 2021c), lo cual se encuentra dentro de la práctica docente.

La práctica docente se encuentra relacionada con el desarrollo de actividades académicas, organización de contenidos, estrategias didácticas, interacciones con los diferentes actores educativos (docente, familia, autoridades educativas), con el fin contribuir al aprendizaje del alumnado (Vergara, 2016; UNESCO,2015). Hace algunos años, Fierro y otros autores (2002), hicieron una clasificación de la práctica docente, identificando seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, de las cuales la última se encuentra relacionada con la percepción del profesorado y la manera de comportarse, aspectos que se asocian con las actitudes del profesorado.

En este sentido, las actitudes son definidas como apreciaciones hacia una situación u objeto que va a influir en el comportamiento del individuo (Briñol, et al., 2015; Bohner y Schwartz, 2001), las actitudes del profesorado se asocian con su actuar, la manera de relacionarse con el alumnado, docentes y autoridades educativas (Melendez, 2003), por ello es importante que reflexionen sobre su manera de actuar y relacionarse para beneficiar su labor como docente (Herrera, et al., 2018).

Por lo anterior el objetivo del presente estudio es analizar las actitudes del profesorado, que pueden influir en la implementación del programa CLS-R-FUERTE, en escuelas de educación básica de Culiacán de Rosales, Sinaloa.

## CAPITULO 1.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, organismos internacionales han mantenido una constante preocupación por mejorar la Educación en los entornos escolares. En enero de 1990 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en donde se discutió la necesidad de modificar la educación básica y establecer estrategias que puedan satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje y con ello garantizar el acceso a todos, teniendo como resultado la promulgación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, que consiste en brindar las “herramientas esenciales, contenidos básicos y prácticos, que le permita a las personas desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad” (Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 1994, p.7). Mediante esta declaración se busca que a través de la educación se pueda mejorar la calidad de vida de las personas y con ello contribuir al desarrollo humano, teniendo como resultado la implementación de políticas en beneficio de la educación.

En este sentido la UNESCO manifiesta una preocupación por la práctica de los docentes, por lo que ha establecido lo que llama “Educación para todos”, y decreta seis objetivos primordiales: fomentar la atención de la primera infancia y la educación, enseñanza primaria universal, competencias de jóvenes y adultos, incrementar la alfabetización de adultos, lograr la paridad e igualdad de género y mejorar la calidad de la educación. De los cuales destaca el último, que se centra en la importancia de mejorar la práctica de los docentes, es decir busca que el

profesorado se encuentre mejor preparado al interior de las escuelas, además destaca que existen acciones por parte del docente como ignorar y excluir al alumnado, que provoca que el clima del aula se vea afectado (UNESCO, 2011; UNESCO 2013). La práctica de docente es un elemento imprescindible dentro del contexto educativo, puesto que a partir de ella se pueden mejorar problemáticas que se presentan al interior del aula.

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estableció metas en la Agenda 2030 en donde se describen los objetivos de desarrollo sostenible, y específicamente en el objetivo número 4, se establece la necesidad de brindar y asegurar que en las escuelas se ofrezca educación que sea inclusiva y equitativa, así mismo se busca garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para el alumnado, lo anterior mediante la adaptación y creación de espacios educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes, además de fortalecer la formación del personal docente para beneficiar su labor al interior de las aulas (UNESCO, 2015).

De ahí que en México se encuentre normado por la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, que el Estado tiene la obligación de brindar apoyo e implementar estrategias para que los padres de familia, tutores o cuidadores sean partícipes en la educación de los menores (Cámara de diputados, 2011). En consecuencia, la Ley General de Educación debe de promover la colaboración de todos los actores educativos entre los cuales destacan el profesorado, padres de familia o tutores, así mismo se establece que se tiene que favorecer el desarrollo de habilidades, entre las cuales se encuentran la solución de problemas, establecimiento de relaciones interpersonales, la autoconfianza, el saber escuchar y respetar a los demás, así como la motivación (educación socioemocional), así mismo el desarrollo e implementación de los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos deben

coadyuvar al desarrollo integral de los estudiantes (Cámara de Diputados, 2019a). Lo cual va a repercutir de forma positiva en el aprendizaje del alumnado.

En el Modelo Educativo en educación básica de 2017, se encuentra descrito el planteamiento pedagógico que corresponde a los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, en donde se describen los planes y programas de estudio, en donde se ha incluido en el currículo la Educación socioemocional que tiene como propósito que el alumnado le habilidades que les permitan regular sus emociones, sean empáticos, se relacionen de forma armónica, entre otras, que les permitan enfrentarse a situaciones de la vida de forma más asertiva (SEP, 2017). La Nueva Escuela Mexicana tiene como objetivo que en todas las escuelas se impulse una cultura de paz para disminuir conflictos de violencia y con ello mejorar la convivencia escolar, en donde un elemento importante es la gestión escolar que busca la mejora de la práctica docente al interior del aula (SEP, 2019a).

Desde esta lógica, es importante resaltar que los docentes son un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo refiere el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), “el profesorado es considerado como agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.” (Cámara de Diputados, 2023, p.5), por lo que deben estar mejor preparados para poder enfrentar las necesidades que se presentan en el aula día con día, y con ello se pueda favorecer el aprendizaje del alumnado.

La variable de la presente tesis es la actitud del profesorado, a continuación, se plantea la problematización de dicha variable con base estudios relacionados con el tema. En el contexto internacional en España se realizó una investigación sobre la importancia que tiene el desarrollo de competencias emocionales en el bienestar del profesorado y las consecuencias que tiene en el

ámbito personal, social y académico del alumnado, en donde se confirma que existe una necesidad por enseñar competencias emocionales básicas a los docentes para coadyuvar al logro de la enseñanza, así como herramientas que permitan generen espacios adecuados de aprendizaje y de cooperación (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Por otro lado, existen conductas que afectan el clima del aula como lo es la presencia de comportamiento disruptivo por parte del alumnado, en Barcelona, España, se estudió el valor que el profesorado brinda a este tipo de actos, encontrando que los docentes ponen mayor énfasis a las conductas sociales como lo son robar y mentir, al considerarlas como las principales causantes de que no exista orden dentro de su aula, además de que desconocen cuáles son las conductas que permiten la existencia de interrupción que afecta en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010).

El estudio de las emociones de los docentes resulta relevante en tanto que repercute en el ambiente del aula y por consiguiente en el aprendizaje del alumnado, a nivel nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, evaluó la percepción que tiene el profesorado respecto a sus propias habilidades al interior de las aulas en nivel medio superior, en donde se encontró que los docentes expresan no sentirse seguros al momento de transmitir conocimientos ni al momento de enseñar habilidades emocionales, por ejemplo se sienten desesperados cuando un estudiante no les presta atención; consideran que la formación recibida durante sus estudios profesionales no son suficiente al momento de enfrentarse a este tipo de situaciones, por ello opinan que es indispensable recibir instrucción relacionada con inteligencia emocional (Acosta y Martínez, 2019).

Siguiendo esta idea resulta importante conocer la experiencia del profesorado al trabajar en un aula donde sus estudiantes son muy diversos y requieren de algún apoyo específico, en donde

los años de servicio no son garantía de que cuente con las habilidades y herramientas necesarias para poder contribuir al desarrollo de todo su alumnado; se ha considerado que los problemas conductuales, son los que demandan mayor atención y esfuerzo por parte del docente para poder mantener el orden dentro del aula, por ello resulta trascendente que al profesorado se le brinden las competencias suficientes para saber hacer su práctica ante este tipo de situaciones y condiciones (Granada, Pomés y Sanhuesa, 2013).

Existen programas que permiten capacitar a los docentes y padres, con el objetivo de desarrollar comportamiento prosocial en el alumnado (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015) y con ello se favorezca el desarrollo del aprendizaje. Por lo anterior, es relevante evaluar la presencia de alumnos que presentan trastornos de conductas que impiden que se puedan comunicar de forma asertiva, carecen de autocontrol al expresar sus emociones, les resulta difícil relacionarse con sus pares, lo cual perjudica su aprendizaje al interior del aula; por ello resulta sustancial que las instituciones escolares favorezcan el desarrollo de regulación de emociones, o se emplee alguna estrategia que permita incrementar el comportamiento prosocial de sus alumnos, lo cual permitirá mejorar la convivencia escolar (Jadue, 2002). Sin embargo, al interior de las aulas también hay niños con condiciones comportamentales que comprometen su desempeño académico, por ejemplo, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). El TDAH es una condición que se caracteriza por la falta de atención y/o impulsividad e hiperactividad que afecta el desempeño académico de los alumnos que lo padecen, actualmente existen programas que capacitan al profesorado y a los padres de familia de niños con TDAH permitiendo que su desempeño académico en la escuela mejore (Pffner et al., 2011).

Al respecto, en el Estado de Sinaloa se ha implementado el Programa CLS-R-FUERTE, a partir del cual se deriva la presente tesis, el cual tiene sus antecedentes en San Francisco,

California, donde se evaluó la eficacia del Programa de Habilidades de Atención y Vida Infantil (CLAS por sus siglas en inglés Child Life and Attention Skills) para niños con (TDAH) de entre 7 y 11 años, para su evaluación se tomaron dos grupos: un grupo experimental y un grupo control, ambos grupos se compararon después de la implementación del programa; y al finalizar el seguimiento que duró de 3 a 5 meses, los resultados demostraron que el grupo experimental presentó mejoría en la atención que presentan los alumnos y existe una mejora en la relación con sus pares en comparación con el grupo control, verificando que el tratamiento implementado es eficaz cuando participan los padres, niños y el docente y así se reducen los síntomas asociados al TDAH, el cual se aplicó en clínica (Piffner, et al., 2007).

El mismo equipo de investigación, evaluó los resultados que se obtuvieron de una intervención conjunta entre escuela-hogar, Programa de habilidades para la vida (CLS basado en CLAS), en donde participaron jóvenes con problemas de atención y/o problemas de comportamiento - 12 fueron niñas y 40 niños de segundo a quinto grado-; el programa fue aplicado por 10 profesionales de salud mental y estaba compuesto por tres componentes: formación conductual para padres, intervención conductual en el aula (docente) y habilidades sociales y de independencia para niños, con una duración de 12 semanas, de la misma forma se realizó una evaluación pre y post al tratamiento; obteniendo que después de la implementación del programa se reflejaron mejoras en la sintomatología de TDAH de los niños teniendo como consecuencia que también se presentaron mejoras en las habilidades académicas, sociales y emocionales (Piffner et al., 2013). En este seguimiento en 2014, se evaluaron dos grupos: al primero se le aplicó el mismo programa (CLAS) y al segundo un tratamiento habitual a padres, en donde se demuestra que la participación de padres, alumnos y docentes en el programa manifestando mayor número de

mejoras en comparación con el tratamiento aplicado únicamente a padres de familia (Pffner et al., 2014).

Por esta razón, se resalta la importancia que tiene el profesorado en la implementación de dicho programa, al ser un elemento fundamental al interior de las aulas, puesto que uno de los actores educativos que se encuentran en contacto directo con el alumnado, además otro aspecto importante que se identificó es el interés y la disposición que deben de tener al momento de participar en este programa, y con ello se beneficie a los estudiantes.

Debido a que existen una gran cantidad de población en riesgo, se hizo una prueba piloto en donde se implementó el programa CLS para población de habla hispana (CLS-S), en donde los resultados sugieren que es factible aplicar el programa CLS en español (Haack et al., 2019). A partir de ello, el Departamento de psiquiatría de la Universidad de California en coordinación con la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la secretaria de Educación Pública (SEP), adaptaron el Programa de habilidades para la vida (CLS) en México, y adoptaron el nombre de CLS-FUERTE (Familias Unidas Empeñando Retos y Tareas para el Éxito). Este programa mantiene los principios de CLS, y consta de los tres componentes antes mencionados: alumnado, docente y cuidadores (Haack et al., 2019). La implementación del programa se efectuó dentro de las propias escuelas y dirigido por las educadoras especiales, teniendo como resultado la existencia de efectos significativos con respecto a los síntomas del TDAH después de la aplicación del tratamiento, encontrando que existen efectos mayores en los niños participantes en comparación con los que solo recibieron los servicios que brinda la institución escolar, concluyendo que el programa puede ser aplicado en la población de Mexicana de manera efectiva (Haack et al., 2019).

Debido a la emergencia sanitaria que surgió a nivel mundial en 2020, el programa CLS-FUERTE, tuvo que adaptarse a la virtualidad cambiando su nombre a CLS-R-FUERTE;

comenzando a implementarse de forma de remota en escuelas de educación primaria (primero a quinto grado) de Culiacán de Rosales, Sinaloa, por lo cual las estrategias utilizadas en CLS-FUERTE se tuvieron que ajustar para poder ser aplicadas de manera virtual, lo que permitió mantener el mismo sistema de dicho programa (Good Clinical Practice-Network, 2022, 20 de octubre).

En este aspecto, la participación del profesorado en la implementación de programa se vuelve fundamental, puesto que al docente se le comparten las habilidades que se enseñan a los niños que participan dentro del programa, para que así puedan reforzarse al interior de su aula, además, son quienes reportan que existe una mejora después del tratamiento al considerarlo apropiado para intervenir en problemas de habilidades sociales/académicos/de atención de los menores (Pfiffner et al., 2007). Además, el trabajo asignado a los profesores durante el desarrollo del programa consiste en asistir una reunión que tiene una duración de una hora y finalmente son quienes se encargan de supervisar que los alumnos estén cumpliendo con los desafíos que se asignaron y en caso de no ser así, ellos deben de intervenir para que se cumplan (Pfiffner et al., 2013).

Así pues, los estudios realizados con base en el programa CLS-FUERTE (Haack, et al., 2019), han mostrado mejoras en la sintomatología de TDAH en los niños de primarias mexicanas, en tanto que el comportamiento de los menores mejora después del tratamiento incrementando el desarrollo de habilidades como la empatía, autocontrol, relaciones de forma asertiva, saber escuchar, entre otras, además de promover la participación activa de padres de familia, profesorado y alumnado, lo cual permite contribuir al cumplimiento de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019a) y lo descrito en planes y programas de educación. Sin embargo, con respecto

a la percepción que tiene el profesorado al momento de aplicar/participar en este programa y que le permita coadyuvar su labor docente, es poca la información que se reporta.

En un estudio reciente se evaluó la adherencia del profesorado a un programa de intervención, y se identificó que la impresión que se tenga con respecto al programa en el que se va a participar, puede influir en los resultados ocasionando que estos sean positivos o negativos (Meza et al. 2020), de ahí que sea importante evaluar las actitudes del profesorado. Por lo anterior a continuación se presentan las preguntas de investigación y objetivos del presente estudio.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué actitudes tienen los docentes al implementar el programa CLS-R-FUERTE en su escuela?

¿Qué actitudes del profesorado pueden influir a la efectividad de la implementación programa?

### **Objetivo General**

Analizar las actitudes del profesorado, que pueden influir en la implementación del programa CLS-R-FUERTE, en escuelas de educación básica de Culiacán de Rosales, Sinaloa.

### **Objetivos específicos**

Conocer la percepción que tienen el profesorado del Programa antes y después de la implementación de CLS-R-FUERTE.

Describir las emociones del profesorado durante la implementación del Programa CLS-R-FUERTE.

Analizar la disposición del profesorado durante de la implementación del Programa CLS-R-FUERTE.

## CAPITULO II.

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROFESORADO

#### 2.1. Formación del profesorado

La formación del profesorado permite que los profesionales de la educación adquieran, perfeccionen y enriquezcan sus competencias, conocimiento, destrezas y actitudes, por lo anterior Marcelo (1995), plantea siete principios de la formación del profesorado.

En esta secuencia, el primer hace referencia a *la formación del profesorado como un continuo*, puesto que es un proceso largo, en el cual los profesionales de la educación suman aprendizajes, desde el momento en el que inician su formación y llevan a cabo día con día su labor; el segundo principio consiste *la integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*, lo que permite verla como una estrategia que contribuya a cambiar o mejorar los que se enseña al interior de las aulas; el tercer principio resalta la importancia de *conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela*, por lo que el ambiente en el que se desarrollan los docentes debe de ser considerado, y con ello complementar la formación de los mismos y con ello mejorar sus espacios escolares; por otra parte el cuarto principio es la *articulación de la formación del profesorado (contenidos propiamente académicos y disciplinares), y la formación pedagógica de los profesores*, lo que permitirá favorecer su conocimiento y así adquirir más herramientas que coadyuven en su labor al interior de las aulas; el quinto principio es la *Integración teoría-práctica*, en donde lo que se busca que tanto el conocimiento teórico como el practico se encuentre incluido en el curriculum de la formación de los docentes lo que permitirá que aprendan a enseñar; el sexto principio corresponde a la búsqueda del *isomorfismo* de la formación recibida y lo que necesita

desarrollar el docente durante su labor, en otras palabras un término medio entre ambas, por lo que debe existir coherencia entre el contenido y el conocimiento pedagógico que se enseña; finalmente el principio de la individualización, conlleva a tomar en cuenta que cada persona tiene características específicas y por ende no todo conocimiento puede ser generalizado (Marcelo, 1995).

A partir de lo expuesto anteriormente se puede decir que un aspecto que influye en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes, es la formación que recibe el profesorado desde el momento en que se encuentran formando y después de que ingresan al magisterio. Esto se encuentra normado por la Ley General de Educación, en donde se establece que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), debe formar de manera adecuada al profesorado a partir de una orientación integral y acorde a los procesos de enseñanza aprendizaje (Cámara de diputados, 2019a). Cada vez se brinda mayor atención e importancia a la formación que reciben los aspirantes a formar parte de la planta docente, con el fin de regular el ingreso.

Durante el año 2005, en un estudio sobre el perfil que debe tener los docentes a nivel Latinoamérica, se menciona que los docentes en México deben de dominar de manera eficaz su trabajo, ser agentes capaces de tomar decisiones de manera autónoma e informada, estar comprometidos con su profesión y reflexionar sobre su propia práctica de manera crítica, saber trabajar en conjunto con sus compañeros de trabajo y preocuparse por mantenerse en constante actualización, en esta secuencia el profesorado de nivel básico tendrá que contar con las competencias necesarias que le permitan trabajar, diseñar, implementar actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje con su alumnado, brindar un trato digno y respetuoso a sus estudiantes, también, hacer uso de los contenidos curriculares así como de cualquier otro elemento que se encuentre a su alcance que favorezca el diálogo y la reflexión, finalmente motivar el cumplimiento

del desarrollo moral (Tavárez, 2005). Lo anterior, permite tener un panorama más claro de lo que engloba la profesión docente, identificando cuáles son las principales actividades que estarán a su cargo, así como cuáles son las competencias que necesitan desarrollar durante su formación para poder ejercer su profesión.

De acuerdo a Marcelo (1995), dentro de la formación docente se distinguen cuatro fases en dicho proceso; el primero corresponde al *pre-entrenamiento*, comprenden aquellas actividades realizadas que involucren la enseñanza; la segunda es la *formación inicial*, en donde los docentes comienzan sus estudios en instituciones de educación superior, en donde se le brindan los conocimientos que le serán de utilidad durante su labor; la tercera fase es la de iniciación, se hace referencia a los primeros años de servicio de los docentes y tienen sus primeros acercamientos de manera práctica; finalmente la cuarta fase es la de *permanencia*, en donde se desarrollan aquellas actividades o labores que son implementadas por las autoridades escolares y que permitirán contribuir a su labor docente.

Entonces se puede decir que la formación docente es un proceso continuo, que comienza desde el momento en que ingresan a instituciones de educación superior encargadas de formar principalmente a los futuros docentes, dicha formación nunca terminara pues a medida que pasen los años, el profesorado seguirá formándose a partir de las disposiciones oficiales y de las necesidades de sus estudiantes, puesto que ellos deben brindar educación que sea pertinente a lo que necesita la sociedad en determinado momento.

En México desde hace algunos años, existe un organismo responsable de evaluar y elegir a los candidatos más idóneos para ingresar al magisterio era el Servicio Profesional docente, el proceso se realiza mediante la aplicación de un examen que permite evaluar los conocimientos y capacidades con las que cuenta el profesorado, por lo que quienes obtienen un resultado favorable

son elegidos para ingresar, por otra parte, el mismo organismo también se encargaba de asegurar que el profesorado se mantengan en una constante formación, capacitación y actualización después de su ingreso (SEP, 2014), actualmente el organismo encargado de este proceso es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Dicho de otra manera, esto permite asegurar que, mediante la creación de dicho organismo, los profesionales que ingresan al magisterio han demostrado tener los elementos y requerimientos necesarios para cumplir con sus respectivas obligaciones.

Posteriormente a su ingreso a las instituciones educativas, los y las docentes tienen la obligación de seguir formándose para que su práctica docente sea congruente con las necesidades que se tienen en el ámbito educativo y con ello beneficiar la formación de sus estudiantes y finalmente brindar mejores resultados con respecto a la educación que imparta el Estado y atender a las políticas públicas.

En la actualidad, el principal encargado de dirigir y fijar el sistema mediante el cual se realiza la asignación de plazas de docentes es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), en este sentido la ley de este organismo establece que se deben de establecer de manera clara los procesos para la selección de los candidatos a docentes, mismo que se realizara anualmente y se busca brindar que todos tengan las mismas oportunidades a través de un proceso transparente, lo que permitirá seleccionar a los candidatos más idóneos para ocupar las plazas disponibles, identificando sus conocimientos y aptitudes en beneficio del aprendizaje del alumnado (Cámara de diputados, 2019b).

### **2.1.1. Formación inicial y perfil del docente**

A lo largo de los años, en México una de las principales instituciones de educación superior encargadas de formar a los docentes son las escuelas normales, las cuales de acuerdo con Marcelo (1995), surgieron para brindar formación inicial al profesorado encargado de la enseñanza primaria, estas instituciones deben cumplir con tres funciones, la primera es la *formación* que consiste en brindar el conocimiento y herramientas necesarias para que sean capaces de cumplir con sus funciones; la segunda función es de control de la certificación, que consiste en la credencialización de sus egresados para que puedan llevar a cabo su profesión; y finalmente deben de ser agentes de cambio y coadyuvar al proceso de socialización.

En esta secuencia, se hace referencia que en la formación inicial del docente existen tres modelos de currículum, el primero es el *integrado* mediante el que se busca brindar contenidos (asignaturas) que se encuentren relacionados unos con otros y así mismo se vean complementados generando un aprendizaje significativo; el segundo es el *colaborativo* consiste en brindar contenidos específicos que se puedan asociar con alguna otra asignatura pero de diferente área dentro del mismo plan curricular; finalmente el *segmentado*, se caracteriza por existir poca relación entre cada una de las asignaturas, siendo los estudiantes los encargados de buscar una relación entre cada uno (Marcelo, 1995). El currículum es un aspecto de suma importancia en la formación del profesorado, ya que este se encuentra diseñado para brindar instrucción que este acorde a las demandas que existen en la sociedad en un tiempo determinado, de igual manera este se ve modificado conforme transcurren los años.

Por otra parte, se ha considera que en algunas ocasiones la formación teórica y metodológica que se brindaba a los profesionales de la educación, se dice que en ocasiones no cumplía con los requerimientos mínimos, considerándola limitada y como consecuencia en las escuelas había docentes que carecían de determinados conocimientos y habilidades que impedían

que cumplieran de manera satisfactoria sus deberes y obligaciones en las aulas, en donde su práctica docente se veía afectada (Achilli, 1988). De tal modo que, hoy día se mantienen en constante evaluación los programas de estudio, con el objetivo de corroborar si la formación que se está brindando en las instituciones de educación superior responde a lo que se necesita en la sociedad.

Con relación al tipo de conocimiento que adquiere el profesorado durante su formación inicial, Marcelo (1995), ha identificado que son cuatro el primero es el *psicopedagógico*, que se encuentra asociado con aspectos relacionados con la manera de enseñar, el aprendizaje del alumnado, así como a las estrategias y técnicas que se pueden emplear dentro del aula para que esta funcione, el segundo es el de *contenido*, que corresponde al saber que deben tener los docentes sobre lo que se va a enseñar a sus estudiantes (definiciones, conceptos, puntos importantes), así como el dominio que tienen con relación a él, en este sentido que tan especializados se encuentra con relación al conocimiento que imparten y que se encuentre de acorde a las características de a quienes está dirigido; el tercero es el *didáctico del contenido*, este tipo de conocimiento identifica lo que se tiene que enseñar y las estrategias que se emplean para poder hacerlo, lo que se verá reflejado en el desempeño que tenga sus estudiantes, tanto bueno como malo; finalmente el cuarto es el de *contexto*, en donde el principal objetivo de este conocimiento es que el profesorado identifique las características de a quienes se está dirigiendo, y con ello pueda adaptar se enseñanza a las particularidades del lugar en donde se encuentra.

Algunas características u obligaciones mínimas que el personal docente tiene que cumplir, es que a través de su labor propicien el desarrollo de valores en las personas que se encuentran formando para que se conviertan en seres más responsables, así mismo tendrán que generar interés en sus estudiantes para continuar ampliando su conocimiento, por ende, convertirse en un agente

de cambio para la sociedad y coadyuvar a que sus estudiantes se conviertan en individuos capaces de cumplir con sus obligaciones y hacer valer sus derechos (Berrum y Miguel, 1995). Mediante su labor, el profesorado tiene la capacidad de intervenir para generar cambios en el pensamiento y el comportamiento de sus estudiantes con el fin de que se conviertan en mejores individuos.

En consecuencia, en México la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mantuvo un interés por mejorar las instituciones escolares, y se establecieron algunas recomendaciones para poder lograrlo, con respecto al profesorado se destaca la importancia de establecer estándares docente, describiendo los conocimientos necesarios con los que deben de contar, se pide incrementar los grados de exigencia al ingresar a las instituciones de educación superior para contar con mejores aspirantes a la docencia, se solicita que se desarrolle un sistema que permita brindar acompañamiento al personal principiante previo a la obtención de una plaza definitiva, lo que permitirá apoyarlos y mejorar su práctica docente, finalmente se propone que se desarrolle un mecanismo que permita evaluar al personal docente (OCDE, 2010). Dichas recomendaciones surgen de la necesidad de que las instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación brinden las herramientas necesarias para que puedan formar parte del personal docente.

En esta secuencia, se vuelve necesario establecer el perfil que deben de cumplir aquellos que deseen ser docentes, dicho perfil se dividen en cinco dimensiones que corresponden a los dominios mínimos con los que deben cumplir; la dimensión uno refiere que es necesario que el docente comprender a sus estudiantes y reconocer como aprenden y lo que necesitan aprender; la dimensión dos, corresponde a la manera de organizar así como la valoración que le da a su trabajo al momento de realizar su práctica; en la dimensión tres, ser una persona capaz de mantenerse actualizado con el objetivo de mejorar día con día y con ello favorecer el aprendizaje de su

alumnado; con respecto a la dimensión cuatro, tendrá que ser un docente con ética y asumir las responsabilidades que engloba su profesión en beneficio de sus educandos; finalmente la dimensión cinco, expresa que el profesorado tiene la obligación de participar de manera conjunta con el resto de actores educativos y con ello lograr la culminación del nivel educativo de los estudiantes (SEP, 2014). Las características que deben de cumplir aquellos que tengan interés por convertirse en docentes, permite disminuir que aquellos que no cuenten con las competencias necesarias no se encuentren al interior de las aulas.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, se encuentra articulado que los aspirantes a ingresar a la Educación Básica, deberán de contar con una formación en el área pedagógica o alguna otra área relacionada con la enseñanza, para que puedan ser tomados en cuenta y posteriormente realicen la evaluación de desempeño docente que les permitirá obtener una plaza, en donde aquellos que obtengan un resultado favorable tendrán que cumplir con los procesos de formación que establezcan las autoridades educativas (Cámara de diputados, 2013a).

Así mismo, los profesionales que pueden aspirar a formar parte del personal docente son aquellos que provienen de carreras afines a la educación, así como los egresados de las escuelas normales, y quienes cumplan con el perfil para la evaluación del magisterio que se ha publicado en documentos como “*Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*” en el año 2014, 2018, 2019 y el más reciente perteneciente al ciclo escolar 2022-2023 “*Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*”, en donde se describe lo relacionado con el proceso de admisión, promoción, reconocimiento, formación y acompañamiento al personal docente (SEP, 2021c). Por este motivo las instituciones de educación superior encargadas de formar a los futuros profesionales de la educación y las escuelas normales, a partir de lo enmarcado

en política pública, deben de adecuar y brindar programas de estudio que permitan a sus egresados cumplir con el currículo solicitado por la SEP (SEP, 2017). Por esta razón, se destaca la importancia que se da a que sean profesionales formados específicamente en un área a fin a la educación quienes se encarguen de la educación de los menores en México.

Ahora bien, la evaluación del desempeño de los docentes permite identificar quienes son las personas más indicadas para poder cumplir con las funciones del profesorado, a partir de los conocimientos pedagógicos que demostraron tener en la misma. Entonces se puede decir que la evaluación busca cumplir con los estándares de calidad que se han establecido en el sistema de educación, específicamente los relacionados con el profesorado y con ello tener mayor control del ingreso del personal docentes (Cuevas, 2018).

La información más reciente con respecto al perfil que deben tener los docentes plantea que son agentes de cambio, por ello dentro de su práctica docente deben tener como principal interés el desarrollo integral de sus estudiantes dado que impacta de manera directa a la sociedad, así mismo reconocer las características individuales de sus estudiantes y ser capaz de realizar las adecuaciones necesarias para satisfacer las necesidades del alumnado, tanto en contenido, actividades académicas, distribución al interior del aula, lenguaje, entre otros, lo que permitirá generar espacios óptimos para sus estudiantes, así mismo mediante su labor desarrollar actividades que permitan involucrar tanto a padres de familia como a la comunidad en general (SEP, 2021c).

Entonces, se puede decir que la formación inicial del profesorado se encuentra relacionado con el perfil que tienen que cumplir aquellos que tengan interés por convertirse en docentes, así mismo los conocimientos y habilidades con las que deben de contar para convertirse en docentes, las cual será determinado mediante un examen de evaluación del desempeño docente y solo aquellos que demuestren tenerlos podrán ingresar al magisterio. Con respecto a lo anterior, se

busca regular el ingreso y con ello solo seleccionar a los aspirantes que demuestren ser los candidatos idóneos, y que esto facilite que el personal docente cumpla de manera adecuada con cada una de sus funciones y se favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **2.1.2. Formación continua del profesorado**

La formación constante tiene como objetivo brindar a los docentes las herramientas necesarias que permitan ejercer una reflexión crítica de su propia labor y con ello repensar su actuar al interior de las aulas e identificar las deficiencias que se tienen y a partir de ello buscar alternativas que le permitan mejorar (Tavárez, 2005). En una sociedad en la que cada vez surgen cambios en un tiempo corto y donde el periodo de validez del conocimiento es menor, es importante que el profesorado se mantenga actualizado, eso no significa que solo adquiera nuevos conocimientos, sino que sea capaz de aprender de todas las situaciones que vive día con día, esto permitirá que se adapta de manera más fácil a los cambios y a las necesidades de sus estudiantes, porque no hay persona que no aprenda algo nuevo cada día (Domínguez, 2008). Entonces se puede decir que los docentes deberán tener una formación permanente, constante y duradera, en diversas áreas del conocimiento.

En este sentido, la formación permanente de los docentes es sinónimo de mejora, en donde se brinda apoyo para favorecer el desarrollo profesional y existe un intercambio de opiniones y experiencias, en donde aspectos como mayor inversión económica, sistemas que permitan evaluar la profesión docente, favorecerían de manera positiva a la formación continua del profesorado, algunas de las áreas que continuamente se buscan perfeccionar son las relacionadas con el aprendizaje de los niños así como las estrategias de enseñanza aprendizaje (Barquín, 2000). Considerándolas como las principales áreas que se desean mejorar mediante la formación

permanente, permite analizar que esas áreas tengan carencias en el desarrollo curricular durante la formación profesional de los docentes.

La formación continua del profesorado se encuentra relacionada con la necesidad que existe por brindar una educación de calidad, por lo tanto, si bien el personal docente tiene como principal obligación transmitir conocimientos, también es alguien que debe generar nuevos conocimientos, mediante una constante formación, obtendrá nuevas herramientas y conocimientos que le permitirán favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y solo aquellos con verdadera vocación así como un sentido de responsabilidad y ética podrán cumplirlo (García, 2018). Un elemento dentro de la educación, es la calidad del personal docente, por esta razón es necesario que el profesorado comprenda la necesidad mantenerse en formación para mejorar su práctica docente y con ello avanzar hacia el horizonte de la calidad de la educación, como lo menciona Schmelkes (1992), la calidad en la educación, es un proceso que tiene un inicio pero no un final, porque conforme se avanza y se cumplen los objetivos planteados en un inicio, se plantean nuevos que permitan seguir mejorando, por ello es algo que no tiene fin.

En esta secuencia, se ha determinado que los docentes se deben de someter a una evaluación de desempeño cada cuatro años para poder garantizar su permanencia, y en caso de obtener un resultado insuficiente durante tres ocasiones seguidas son removidos de su puesto y aquellos que obtengas resultados destacados son acreedores a algún incentivo (Cuevas, 2018). Solo aquellos que demuestren que cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias para ejercer su labor serán quienes se encuentren laborando dentro de las instituciones escolares y quienes se sigan preparando.

En el año 2002 se impulsó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en donde el principal objetivo era ayudar a la SEP en aspectos relacionados

con la evaluación educativa en todo el país y cada uno de sus niveles, mediante el diseño de instrumentos y acciones que permitan medir la calidad educativa, posteriormente en el año 2013 el instituto se vuelve autónomo, teniendo como principios, la mejora educativa, equidad, evaluación justa, atender a la diversidad y la participación (Leyva y Guerra, 2019; INEE, s.f.).

Al respecto en la actualidad, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos es la institución comisionada de estimular a que el profesorado se mantenga en constante formación y con ello mejore su desempeño a partir de las necesidades internacionales, nacionales y locales, por ello oferta cursos y talleres que podrán ser realizados de manera autodidacta, además crea la sala de maestras y maestros en donde ellos pueden intercambiar experiencias lo que coadyuva a mejorar su desempeño como docentes, finalmente al personal docente se le brinda la oportunidad de acceder a un banco de datos que alberga recursos didácticos que le serán de utilidad en su labor así como en su formación continua (SEP, s.f.). Estas son las estrategias que se han implementado con el objetivo de brindar las herramientas y facilidades para que el profesorado se pueda seguir formando y con ello cumplir con lo solicitado por las autoridades escolares.

Por otra parte, durante la emergencia sanitaria a causa del virus SARS-CoV-2, el profesorado tuvo la necesidad de inscribirse a cursos relacionados con medios tecnológicos, para poder hacer frente a las necesidades educativas que se vivieron al comienzo y durante la pandemia, en donde para continuar brindando educación a los estudiantes se tuvo que trasladar a la virtualidad y a la distancia, mediante de plataformas o algún aparato electrónico, a partir ello se confirma la necesidad que existe porque el personal docente se mantenga actualizado, y con ello puedan responder a las necesidades que presenta la sociedad (Dussel, 2022). Lo vivido durante la emergencia sanitaria es un claro ejemplo de que la práctica docente es cambiante, puesto que a

partir de las necesidades que tenga la sociedad, esta debe de tener modificaciones y adaptarse a la realidad para seguir cumpliendo con la principal función que es enseñar.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se han establecido algunas prioridades con respecto a la formación continua, comenzando por establecer la necesidad de brindar las condiciones necesarias para que esta llegue a la mayor cantidad de docentes posibles y con ello favorecer su profesión, así mismo se busca la atención de las necesidades a partir del plan y programa de estudios de la Educación básica 2022, promover acciones que permitan al personal docente favorecer ambientes para que sus estudiantes adquieran habilidades que les permita actuar con responsabilidad en su vida cotidiana, impulsar acciones que le permitan al personal docente atender la diversidad de condiciones de las instituciones escolares específicamente en aquellas en condición vulnerable, así mismo, contribuir en la sensibilización del profesorado en cuanto a temas relacionados con la igualdad de derechos (SEP, 2022a).

La obligatoriedad y responsabilidad de brindar herramientas que permitan al profesorado mantenerse en una formación constante, demuestran la necesidad de que los docentes se encuentren en un aprendizaje constante, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes a partir de las nuevas necesidades que van surgiendo en la sociedad, puesto que los estudiantes no aprenden del mismo modo como lo hacían diez años atrás.

La formación continua del profesorado es una estrategia que permite que el profesorado que se encuentra frente al aula tenga las herramientas suficientes y los conocimientos necesarios para formar a sus estudiantes y responda a las necesidades de la sociedad, favoreciendo la formación de los estudiantes a partir de lo que está demandando en ese momento la sociedad. Por consiguiente, las autoridades educativas son quienes se encargan de regular y facilitar el acceso a los recursos que sean de utilidad para la planta docente y mantenerse actualizados.

### **2.1.3. Características y funciones del profesorado**

El profesorado es el principal responsable de la educación quien se encarga de formar a los estudiantes y contribuir en la adquisición de destrezas y habilidades de estos, en consecuencia, la docencia es de suma importancia, puesto que su labor no siempre recae únicamente en la transmisión de conocimientos, sino que además se ven involucrados como personas en la formación de sus alumnos (Hortal, 2000). Entonces se puede decir que los docentes tienen una labor imprescindible dentro de la sociedad, porque su labor va más allá de coadyuvar a que sus estudiantes a adquieran una serie de conocimientos, sino además mediante su labor también influyen en el desarrollo de su alumnado.

Así mismo, se menciona que es la principal fuente de información de los estudiantes, es quien se encarga de compartir con ellos de manera verbal en cada una de sus clases, además hace uso de estrategias o medios que le sirvan de apoyo para cumplir con dicha labor (López, 2002). El docente es aquel responsable de planificar, organizar, intervenir, desarrollar y regular todo aquello con lo que cuenta para poder efectuar el proceso educativo, es decir, emplear acciones que permitan al alumnado adquirir un conjunto de conocimientos, además de prepararlos para su incorporación a la vida adulta, puesto que en la sociedad es el principal encargado de educar (Domínguez,2008). Una de las principales actividades del profesorado se encuentra relacionado con la manera de diseñar u organizar sus clases, así como identificar las estrategias de aprendizaje que permitirán a sus estudiantes adquirir los conocimientos demandados por las autoridades educativas.

Es el principal profesional de la educación encargado de educar y quien debe de tener y desarrollar habilidades que permitan a su alumnado relacionarse de manera respetuosa con el resto de sus compañeros, es alguien que escucha las opiniones de los demás y busca que exista igualdad

entre sus estudiantes y además tiene un dominio de conocimientos que -le permiten comunicarse de manera eficaz (Audirac, 2011). El personal docente es aquel profesional de la educación que durante su formación adquirió las herramientas y conocimientos necesarios, que van a permitir que pueda cumplir sus funciones de manera adecuada al interior de las instituciones escolares. Lo que contribuye a convertirse en la figura encargada de que el alumnado adquiriera los aprendizajes esperados, los cuales son establecidos por el gobierno, por otra parte, también su labor al interior de las aulas incide de manera directa en el contexto local y por ello existe una necesidad por mantener actualizada su práctica docente (SEP, 2019a).

A partir de lo descrito anteriormente se puede concluir afirmando que el docente es uno de los principales responsables de la educación de las personas de la sociedad, quien mediante su labor diaria contribuye a que cada uno de sus estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y herramientas que le permitan obtener un desarrollo integral, los cual le será de utilidad cuando se encuentren en una etapa adulta y se vean inmersos en el mundo laboral.

## **2.2. Definición de la práctica docente**

La práctica docente hoy día se tiene gran relevancia debido al efecto que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se ha definido como una actividad cambiante a causa de la implementación de los diversos modelos educativos en el país, que tiene por objetivo formar a los individuos y propiciar que adquieran conocimientos, habilidades y valores mediante el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales serán de utilidad a lo largo de su vida y en el momento en que se incorporen a su vida laboral (Medina, 2013). En la práctica docente interfieren una serie de elementos y factores que no dependen únicamente del docente.

Fierro y otros autores (2002), refieren que la práctica docente comprende seis dimensiones: la primera es la *personal*, debido a que es una acción humana en donde el docente refleja la historia que tiene y además desea cumplir las aspiraciones que tiene dentro del campo de la educación; la segunda es la *dimensión institucional*, puesto que la práctica docente se lleva a cabo exclusivamente dentro de instituciones escolares de manera colectiva y es un espacio en donde se tienen relaciones laborales; la tercera es la *dimensión interpersonal*, en esta se desarrollan relaciones personales con todos los que son parte de la institución (directivos, maestros, alumnado), en donde cada uno tiene una serie de metas, intereses e ideologías; la cuarta es la *dimensión social*, debido a que la práctica docente se lleva a cabo en contextos particulares a partir de las necesidades de cada entorno escolar y eso influye en la manera en que el docente lleva a cabo su labor; la quinta es la *dimensión didáctica*, corresponde a la manera en que el profesorado organiza, orienta, facilita y dirige a sus estudiantes para que puedan formar su conocimiento; finalmente la *dimensión valoral*, refiere que la manera de actuar y pensar del profesorado llega a repercutir de manera positiva o negativa en la formación de ideas, pensamientos y actitudes de cada uno de sus estudiantes de ahí que sea necesario que reflexionen su práctica.

En esta secuencia, la práctica docente, comprende aspectos que involucran al profesorado, padres de familia, directivos y alumnado, dado que no se centra en las actividades desarrolladas al interior del aula, sin embargo, tiene mayor énfasis en las actividades que desarrollan los docentes para lograr el aprendizaje del alumnado, por otro lado, la práctica docente varía a partir de las experiencias individuales e institucionales del profesorado, por lo tanto, se vuelve complicado unificar una sola manera de definirla (Vergara, 2016; UNESCO, 2015). También comprende la realidad que vive el docente día a día al interior del aula, así como las relaciones e interacciones que se dan entre todos los que forman parte de la institución escolar, teniendo como fin último

enseñar a los alumnos y que ellos aprendan (Achilli, 1988). Por tanto, resulta complejo definir a la práctica docente.

Con respecto a la definición de la práctica docente, se puede afirmar que es un concepto complejo debido a la diversidad de elementos que la comprenden, la cual involucra actividades de planeación y organización de contenidos, estrategias de enseñanza aprendizaje, planes de estudio, la interacción del profesorado con su alumnado, autoridades educativas y padres de familia, hasta la manera de pensar y actuar de los mismos, lo cual repercute en sus estudiantes, estos elementos contribuyen a que los estudiantes adquieran y los aprendizajes, conocimientos, habilidades y herramientas necesarias durante el nivel educativo en el que se encuentren.

### **2.2.1. Función de la práctica docente**

El logro del aprendizaje de los estudiantes se obtiene mediante la práctica docente, de ahí que sea un elemento de importancia, en donde los docentes tienen que analizar o detectar los intereses y necesidades de su alumnado, atendiendo la diversidad cultural, lingüística y de aprendizajes, además deben fomentar el trabajo colaborativo entre sus estudiantes, mediante su trabajo al interior de las escuelas (SEP, 2019). La práctica docente permite cumplir con las políticas educativas implementadas en el país, en donde se busca que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios y que le sean de utilidad en su vida.

A partir de la práctica docente se genera el aprendizaje de los estudiantes, además va a propiciar que el conocimiento que adquieran los alumnos trascienda lo más lejos posible, así como en aspectos de su propio desarrollo (SEP, 2017). Mediante la práctica docente, el profesorado puede reflexionar e identificar cuáles son las limitantes que tiene al ejercer su labor y a partir de ello emplear alternativas que le permitan solucionar dichas deficiencias, por ello deben aprender de sus errores con el objetivo de mejorar y perfeccionar su práctica (Domínguez, 2008). A partir

de la reflexión de los docentes contribuye a que se mejore la educación que se brinda a los estudiantes de los estudiantes.

Por lo cual, la reflexión de la práctica docente de manera crítica se vuelve fundamental, como un medio para renovar y mejorar la misma a partir de lo que se vive al interior del aula, puesto que cada vez todo es más cambiante, por lo que se busca reformular la manera de pensar y con ello mantener una contante reflexión, posteriormente aplicarla y finalmente continuar reflexionando, para favorecer su práctica y como consecuencia también el aprendizaje de sus alumnos (Duhalde, 2008).

La práctica docente se vuelve imprescindible en el proceso educativo, puesto que a partir de cada uno de los elementos y acciones que la conforman, se logra el principal objetivo de la educación, que busca que todos los estudiantes aprendan, adquieran conocimientos y habilidades que sean útiles para su vida.

### **2.2.2. Clasificación de la práctica docente**

La práctica docente comprende una serie de elementos que van más allá de lo que ocurre al interior de las aulas, pero es en los espacios escolares el lugar indicado para que el profesorado se tome el tiempo de analizar, confirmar y reflexionar su práctica docente, en consecuencia, existen autores y organismos a nivel nacional que dividen o clasifican a la práctica docente.

El autor Marqués (2002), la divide en tres momentos, en primer lugar, se encuentra *el momento preactivo*, que hace alusión al conocimiento básico sobre las posibles estrategias didácticas que podrá implementar al interior del aula, así como conocer cada una de las características y necesidades de sus estudiantes, lo que permitirá adecuar y seleccionar los contenidos y recursos didácticos que sean más pertinentes para sus estudiantes, facilitando el logro

del aprendizaje, para el cual se debe de diseñar e implementar una estrategia que permita medir los logros y avances del alumnado para poder identificar las áreas de oportunidad en las que se deba de reforzar el trabajo académico; el segundo momento involucra la *intervención del docente*, comprende llevar a la práctica lo que ha diseñado y preparado para poder impartir su clase, lo que lleva a la interacción entre alumnado y profesorado, mediante el trabajo al interior del aula, mediante actividades escolares grupales e individuales; finalmente se encuentra el momento postactivo, en donde el docente hace una autoevaluación de los logros alcanzados y evalúa cuales son las áreas en las que hace falta mejorar, para obtener mejores resultados.

A su vez, Fraile (2011), clasifica a la práctica docente en tres tipos: prácticas metodológicas, organizativas y curriculares, las cuales se describen a continuación.

#### *Prácticas metodológicas*

De acuerdo con Fraile (2011), en las prácticas metodológicas, principalmente se ubican aquellas actividades relacionadas con el alumnado, así como la diversidad de estrategias implementadas por los docentes para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante el desarrollo de las clases el docente implementa actividades encaminadas tanto al trabajo individual como colectivo, en donde las primeras permiten contribuyen al aprendizaje reflexivo de sus estudiantes, por otro lado, el trabajo en equipo coadyuva a incrementar la motivación del alumnado al momento de trabajar, así mismo este tipo de estrategias permiten que se le asignen diferentes tareas a cada alumno, lo que permite que todos se integren y participen.

En esta secuencia, también se encuentran las actividades relacionadas con la manera en que se busca que los estudiantes aprendan, de ahí que en la actualidad se siga utilizando la memorización y repetición como estrategias de aprendizaje, algunas de las actividades que se realizan son repetir las tablas de multiplicar o algún texto hasta que el alumnado logre aprendérselo

de memoria. Otro elemento importante dentro de este tipo de prácticas es el fomento de la creatividad, la originalidad, la libertad de expresión, así como la elaboración de trabajos y actividades que involucren tanto al profesorado como al alumnado (Fraile, 2011). De modo que, si estas acciones no se llevan a cabo al interior de las aulas, existe la posibilidad de que el alumnado exhiba conductas que van a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Román y Mendoza, 2023).

### *Prácticas organizativas*

Este tipo de prácticas, de acuerdo con Fraile (2011), involucran la manera en que se organizan las actividades al interior del aula (espacio y tiempo), así como las estrategias implementadas para mantener el orden. Dentro de las actividades que desarrolla el profesorado para promover el orden son el establecimiento de lineamientos o reglas que debe de acatar el alumnado, que tienen por objetivo modificar o disminuir las conductas inadecuadas de sus estudiantes, también existen otras actividades que favorecen las relaciones entre el profesorado y el alumnado como lo son, saludar al momento de ingresar al salón por la mañana, ingresar o salir de manera ordenada del aula, saber escuchar cuando alguien se encuentra hablando y esperar turnos para poder participar.

El mismo autor refiere que se da importancia a la organización de las actividades que se tienen que llevar a cabo durante la jornada escolar, así como cumplir con los tiempos destinados para cada una de ellas, de ahí la importancia de que el profesorado no solamente elabore su planeación, sino que además la lleve a cabo. Otro aspecto importante es la organización del aula, que involucra la manera en que se encuentra ubicado o distribuido el mobiliario o material educativo, en ocasiones la mala distribución de los escritorios del alumnado impide que el profesorado pueda monitorear lo que sus estudiantes se encuentran realizando. Entonces, estas

prácticas tienen como fin eliminar conductas del docente que afectan el desarrollo del aprendizaje dentro del aula, además de resaltar la importancia de una buena relación entre el profesorado y sus estudiantes (Román y Mendoza, 2023).

### *Prácticas curriculares*

Comprende el desarrollo y la preparación del material a utilizar, así como los contenidos a abordar dentro del aula y el tiempo que se destinara a cada uno de ellos, esto permite que durante las clases no existan momentos en los cuales el alumnado se quede sin trabajo académico, por lo tanto, es una actividad fundamental en la práctica docente, la cual evitara que durante las clases el profesorado destine tiempo en planear las actividades para sus alumnos, además permitirá que el docente emplee tiempo para supervisar que sus estudiantes realicen las actividades solicitadas y caso de no ser así los fomente y motive para que las lleven a cabo (Fraile, 2011).

En este tipo de prácticas, se encuentra la manera en que se busca evaluar el aprendizaje del alumnado, siendo los exámenes la principal estrategia para poder realizar dicha evaluación y con ello verificar si los estudiantes lograron adquirir los conocimientos y habilidades necesarias durante el proceso educativo. Finalmente, se emplean acciones que permitan involucrar a padres de familia y autoridades educativas en la formación del alumnado, debido a que hoy día se reafirma que el docente no es el único responsable de la educación de los menores y por ello se busca implicar a todos los actores educativos en el aprendizaje de los estudiantes (Fraile, 2011). El desarrollo de estas prácticas resalta la importancia de que el profesorado se encuentre siempre atento a su alumnado, mediante resolución de dudas durante la clase, la retroalimentación de trabajos académicos, entre otros (Román y Mendoza, 2023).

En esta secuencia, organizaciones como lo fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE), encargado de la evaluación del sistema educativo, también hacen una

clasificación de la práctica docente en tres momentos. El primer momento incluye las labores que habrá que realizar el profesorado antes de su intervención al interior del aula, en donde algunas de las actividades a desarrollar son, la planeación de sus clases lo que permitirá destinar tiempos específicos a cada actividad planeada así como seleccionar los contenidos a desarrollar durante cada clase y plantear objetivos que se deseen alcanzar al término de esto; por su parte el segundo momento comprende aspectos relacionados con la interacción entre el profesorado y el alumnado, en donde el docente tiene que brindar un ambiente adecuado, lo anterior permitirá que se lleve a cabo la enseñanza de los contenidos enmarcados en los planes y programas de estudio, y garantizar el cumplimiento de los objetivos que se planteó en el momento anterior; finalmente en el último momento se ubican los resultados que obtuvo el docente durante su labor, en donde él puede identificar cuales fueron cada uno de sus logros y reflexionar sobre la misma (INEE, 2019).

Por otra parte, la SEP en coordinación con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en 2014, establecen el perfil que deben de cumplir los docentes, expuestos en el documento que tiene por título *“Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes”*, en donde se clasifica en cinco dimensiones que refieren a lo que deben de hacer y saber el profesorado. La primer dimensión se relaciona con el conocimiento que tienen que tener sobre sus estudiantes, la segunda destaca la importancia que tiene la adecuada organización y evaluación de su trabajo, la tercera se enfoca a la mejora continua de su labor como profesional, posteriormente la cuarta hace referencia a las responsabilidades legales y éticas en pro de sus estudiantes, y finalmente la quinta dimensión, se vincula con las relaciones que genera con el resto de los actores educativos y con ello se contribuya al éxito de su alumnado (SEP, 2014). Sin embargo, recientemente en el documento *“la Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones*

*pedagógicas*” publicado en 2019 por la SEP, se aborda a la práctica docente en cuatro ejes centrales que se describen a continuación:

#### *Diagnóstico del grupo*

Resulta importante que el profesorado conozca el ambiente en el cual se desenvolverá, como por ejemplo el material con el que cuenta, las características y antecedentes de sus estudiantes: quienes conforman su familia, aspectos académicos, intereses, habilidades, anhelos, lo que permite que conozcan a sus alumnos y a partir de ello puedan desarrollar un plan de trabajo adecuado a sus necesidades (SEP, 2019a).

#### *Organización de los contenidos*

En este elemento se pone énfasis en la manera en que se planean las clases, así como las estrategias que se desean emplear durante el desarrollo de actividades al interior del aula, tomando en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, de esta manera el profesorado tiene la obligación de analizar y juzgar la manera en que organiza los contenidos para que sus estudiantes aprendan y en caso de que no se cumplan reorganizarlos, también tienen que diseñar estrategias o implementar actividades que permitan a los padres de familia involucrarse en la educación de sus hijos y con ello favorecer su desarrollo integral (SEP, 2019a).

#### *Selección de estrategias metodológicas*

En la práctica de los docentes es necesario que ellos empleen, construyan o diseñen estrategias que permitan cumplir con el principal objetivo de la educación, que es que sus estudiantes aprendan. A partir de ello, deben de analizar cada estrategia que van a implementar y los beneficios que tendrá en su alumnado, así mismo los materiales, recursos y la distribución del aula, así mismo, durante la jornada escolar se deben de establecer tiempos y desarrollar actividades

(movimientos corporales) que le permitan al alumnado relajarse para poder continuar con sus actividades (SEP, 2019a).

### *Evaluación*

La evaluación permite al profesorado obtener una retroalimentación de su labor y replantear las decisiones que ha tomado con el objetivo de mejorar, por lo cual es una actividad que se realiza constantemente en determinados tiempos en la que se ven involucrados todos los actores educativos (SEP, 2019a).

A partir de lo expuesto, se puede decir que la clasificación de la práctica docente principalmente comprende aspectos relacionados con las actividades que realiza el profesorado antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. En donde, en la primera comprende la planeación previa de las clases, la selección de estrategias didácticas, organización de contenidos, así como la identificación de características y necesidades de sus estudiantes para brindar una mejor atención; en la segunda se incluyen aspectos que ocurren dentro del aula al momento de llevar a la práctica lo establecido en la planeación, así como la interacción y relación que se desarrolla entre docente y estudiantes al interior del aula; finalmente en la última parte se pone énfasis a la reflexión de los docentes sobre su propia práctica con el objetivo reconocer sus debilidades y poderlas mejorar, lo anterior permitirá favorecer el aprendizaje del alumnado.

#### **2.2.3. Habilidades del profesorado en su práctica docente: Resultado de investigaciones**

En el continente europeo, se realizó un estudio que tuvo por objetivo comprender como el contar con una adecuada formación en habilidades docentes influye en la presencia de un mejor clima de aula, en el estudio participaron estudiantes de educación secundaria obligatoria de primer y tercer grado y se dividieron en dos grupos un control (no se realizó ninguna intervención con los docentes), y un grupo experimental, en donde a los docentes se les brindó un entrenamiento sobre

algunas estrategias que en términos teóricos contribuyen a la mejora del clima del aula, los resultados demuestran que el clima que se tiene al interior del aula se encuentra relacionado con la capacidad que tienen los docentes para mantener motivados a sus estudiantes (Carbonero, et al., 2011), lo que permite identificar que cuando el profesorado mejora sus habilidades docentes existen otras variables se ven beneficiadas, en este caso fue el clima del aula.

En el mismo continente, se evaluó la importancia que tienen las emociones de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y el campo profesional del profesorado, en el estudio participaron cincuenta y cinco docentes de nivel secundaria, los resultados muestran que existe una relación positiva entre estado de ánimo y el adecuado manejo de la clase, esto permite identificar que es necesario que se integre a la formación de los docentes aspectos relacionados con el manejo de las emociones, puesto que se comprobó en el presente estudio que esto influye en el adecuado manejo de las clases (Perandones, et al., 2008).

En esta secuencia la Universidad de Murcia, realizó un estudio que tuvo por objetivo conocer y comparar la manera de gestionar el aula de docentes principiantes y aquellos con experiencia, en donde se identificó que los docentes principiantes cuando planean sus clases no toman en cuenta el material necesario para cumplir con la actividad planteada, así como características particulares de sus estudiantes y la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, por otra parte ellos si toman en cuenta el trabajo colaborativo, de igual manera son quienes mantienen una relación constante con las familias de sus alumnos y al momento de solucionar conflictos al interior del aula son quienes emplean estrategias de diálogo que contribuyen a la solución pacífica del conflicto, con respecto a mantener motivados a sus estudiantes tanto los docentes principiantes como aquellos con experiencia cumplen con esa estrategia (Penalva, et al., 2013). A partir de lo anterior se identifica que el profesorado principiante pone mayor énfasis a

aspectos que no se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino a factores externos que van a influir en él.

Los estudios realizados con relación al profesorado muestran que mediante la labor del personal docente se ven beneficiados otros aspectos que no recaen necesariamente en la transmisión de conocimientos, por ello es importante que se busque mejorar y actualizar la práctica de los docentes con el objetivo de favorecer a los estudiantes en todos los aspectos posibles y no solo en el ámbito académico, y con ello se le brinden las herramientas necesarias que le sean de utilidad a lo largo de su vida.

#### **2.2.4. Actitudes del profesorado hacia su práctica docente**

Se ha considerado a las actitudes como un elemento de la personalidad, en donde su principal influencia son los factores sociales y estas no son sinónimo de temperamento, estado de ánimo, opiniones, hábitos, entre otras (Sarabia, 1992). Las actitudes son concebidas como aquellas apreciaciones que se tienen sobre aquello que rodea a cada individuo, mismas que pueden ser positivas, negativas o neutras, sin embargo, también las personas pueden tener reacciones ante lo desconocido, es decir, sin tener conocimiento previo ni experiencias sobre cierto objeto o situación, identificándolo como bueno o malo (Briñol, et al., 2015). Cuando se habla de actitudes se hace referencia a la inclinación que se tiene para realizar evaluaciones, mismas que pueden deducir e influir en el comportamiento de las personas, así como en las convicciones (Albarracín, et al., 2005). Las actitudes intervienen o predicen en el comportamiento que se tiene hacia el objeto o situación, existiendo una asociación entre actitudes y comportamiento (Bohner y Schwartz, 2001).

A través de los años se ha aseverado que las actitudes influyen en la predisposición que se tiene hacia expresándose mediante emociones, principios, acciones (Avendaño, 2019), así mismo,

la predisposición que se tenga con respecto al objeto o situación podrá considerarse como favorable o desfavorable (Oskamp y Schultz, 2005). En este sentido, la manera de responder ante la presencia de determinadas situaciones es el resultado de cómo nos relacionamos con lo que está a nuestro alrededor.

En esta secuencia, se han considerado a las actitudes como la manera de comportarse, con relación a las funciones que realice la persona en su vida diaria (Herrera, et al., 2018), facilitando su adaptación o integración a determinados grupos sociales o laborales (Ubillos, et al., 2004). A partir de lo descrito se puede decir que las actitudes específicamente, en este caso las del profesorado, se encuentran relacionadas con su comportamiento y con la manera en que se relacionan con sus estudiantes, compañeros de trabajo y autoridades. Lo que lleva a que las personas valoren constantemente los espacios, lugares, situaciones, acciones tanto de su vida social como personal (Meléndez, 2003).

Por lo anterior, resulta importante que el profesorado reflexione sobre sus emociones, la disposición ante algo y la manera en que se relaciona con quien convive, lo que favorecerá la manera de ejercer su labor como docente (Herrera, et al., 2018). Comprender las actitudes de las personas permite que se tenga una idea sobre su manera de pensar y actuar ante la presencia de cierto objeto o situación (Blair, Dasgupta y Glase, 2015), y esto se vuelve imprescindible cuando se busca que exista armonía entre la manera de actuar de los individuos y el lugar en donde se encuentren (Briñol, et al., 2015). Por tanto, se puede decir las actitudes que exhiba el profesorado son el resultado de la manera en que se relaciona con los demás tanto en lo social como en lo laboral y estas pueden influir de manera positiva o negativa en sus funciones como docente.

En este sentido, se puede concluir mencionando que las actitudes del profesorado hacia el programa CLS-R-FUERTE, consisten en los pensamientos que se tienen de este al comenzar su

implementación dentro de los centros escolares, por otro lado, se encuentran los sentimientos que les puede generar a los docentes durante su participación en este programa y finalmente la disposición que tiene cada docente al momento de realizar las actividades durante el desarrollo del programa.

#### **2.2.4.1. Actitudes del docente: Componentes y clasificación**

Partiendo de que las actitudes de los docentes son consideradas como la suma de pensamientos, experiencias, ideas que se van a construir o reconstruir durante su ejercicio como profesionales de la educación (Meléndez, 2003), es importante conocer cómo se clasifican estas actitudes que manifiestan durante su labor como profesores.

En este sentido, también se identifica que las actitudes se componen de tres tipos: el *cognitivo*, que involucra creencias y pensamientos que tienen los individuos sobre algo, así como la información previa que se tiene sobre sí mismo, a partir de sus experiencias; el segundo es el *afectivo*, el cual asocia los sentimientos y emociones relacionados con el objeto o situación y estos pueden ser de agrado o desagrado; finalmente el *conductual*, agrupa las intenciones, disposiciones o tendencias de acción hacia la situación u objeto (Ubillos, et al., 2004; Oskamp y Schultz, 2005; Briñol, at., 2015). Se puede decir que las actitudes se componen de pensamientos, sentimientos y acciones que manifiestan las personas y por ende se encuentran interrelacionados.

Por otra parte, Herrera y otros autores (2018), manifiestan que las actitudes de los docentes se clasifican en cinco tipos, la primera es la *humilde* que se considerada como la capacidad que tienen los docentes para reconocer e identificar que carecen de conocimientos, por lo que aún queda mucho por aprender, tanto de los espacios en donde se relaciona (escuela), así como de las personas con quienes convive (estudiantes, colegas); la segunda es la *valiente*, que permite al profesorado elevar su profesión, aun cuando la sociedad minimice su labor; la tercera es la *amorosa*

que es la que dirige hacia su alumnado mediante su labor al educarlos, además de lucha continua para que su profesión no pierda valor ante las injusticias que se presentan en la sociedad; la cuarta es *la tolerante y paciente para convivir*, que permite que los docentes sean capaces de comprender y aprender de cada situación en la que se vean inmersos así como de los individuos que sean diferentes a ellos; y finalmente la *alegre*, que se vuelve fundamental dentro de la práctica docente.

A partir de lo anterior se puede concluir mencionando que las actitudes del profesorado se encuentran asociadas con la manera en que se desempeñan dentro de su contexto laboral y con cada una de las personas con las que conviven dentro de él.

#### **2.2.4.2. Las actitudes del docente como objeto de investigación**

Las actitudes del profesorado se manifiestan en la manera de actuar, desempeño diario y en el mantenimiento de este, a partir del desarrollo de valores (respeto, honestidad, disciplina), tanto dentro de las instituciones escolares como fuera de ellas, la importancia de las actitudes recae en que no solo basta tener el conocimiento si se carecen de valores tan importantes como los mencionados, lo cual es el reflejo del comportamiento ético de los profesionales de la educación (Medina, 2012).

En el continente de América específicamente en Ecuador, se evaluaron las actitudes de 66 docentes concretamente hacia la educación exclusiva, pertenecientes al sector público y privado, los resultados obtenidos en el estudio permitieron identificar que las actitudes que muestran los docentes no tienen asociación con el sexo de los docentes, sin embargo con respecto a la edad si existe una relación debido a que aquellos docentes con una edad mayor consideran que quienes deben de trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) son específicamente los especialistas, liberándose de su obligación de atender a sus estudiantes que tienen alguna NEE, caso contrario ocurre con los docentes más jóvenes quienes tienen actitudes

que permiten cumplir con la inclusión dentro de su aula, por otra, parte aquellos docentes de escuelas privadas mostraron tener mejores actitudes con relación a la inclusión al manifestar que su formación les permite contribuir al desarrollo de sus estudiantes con NEE a diferencia de los docentes de instituciones públicas (Tárraga-Mínguez, et al., 2020).

En esta secuencia en Lima, Perú se desarrolló un estudio sobre la percepción que tiene el alumnado de su profesorado y cuáles son las características que influyen para identificarlo como un buen docente, teniendo como objetivo identificar las características que debe tener un buen docente de acuerdo con la percepción de estudiantes de nivel secundaria, los estudiantes manifestaron que un rasgo importante del docente es la actitud que tiene el profesorado para motivar a sus estudiantes en el ámbito académico y en el social, así mismo mencionaron que la relación e interacción que se da entre el profesor y sus estudiantes es importante, así como dominar los contenidos curriculares y tener una vocación por enseñar, deben estar comprometidos con el desarrollo de sus estudiantes (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2013).

En esta misma línea también es importante cuál es la percepción que tienen los padres de familia con relación a la labor que ejercen los docentes que están a cargo de sus hijos. En Chile se llevó a cabo un estudio que tuvo por objetivo entender que significa para los padres ser un buen docente, en donde se identificó que los padres consideran que es importante que el profesorado genere un ambiente de confianza lo que favorece la relación entre ambos actores, así mismo debe demostrar que posee los conocimientos necesarios para llevar a cabo su profesión y con ello sus hijos logren aprender, lo que significa que los padres desean que sus hijos educación de una persona comprometida con su profesión y también motive e influya de manera positiva a su hijo o hija (Pérez y Linzmayer, 2018).

A nivel nacional, se realizó un estudio exploratorio que tuvo por objetivo conocer el significado que se le da al “buen y mal maestro”, el cual permitió identificar que un buen docente es aquel que cuenta con los conocimientos necesarios y por ende está comprometido con su labor, es alguien que se toma el tiempo para organizar sus tiempos y trabajo, sabe comunicar y se comunica de manera respetuosa de manera conjunta estos elementos permiten que se favorezca el aprendizaje de sus estudiantes; con respecto al mal maestro es todo lo contrario a lo mencionado anteriormente, es un docente que no organiza, que no cuenta con la suficiente formación y como consecuencia no domina los contenidos a impartir, es quien no se encuentra comprometido con su profesión (Sánchez y Domínguez, 2007).

Un elemento importante para considerar a un docente como “bueno”, son las actitudes o formas de relacionarse con sus estudiantes, lo cual influye en su aprendizaje. En Ciudad Juárez, Chihuahua, se evaluaron las actitudes de 19 docentes que tienen alumnos con Trastorno por Déficit e Hiperactividad y se identificó que las actitudes que manifiestan fue estrés, enojo, frustración, amenazas, violencia, agresión, permisividad, preocupación, evasión, desmotivación y desesperación, demostrando que los docentes aún carecen de herramientas o habilidades que permitan lograr una verdadera inclusión dentro del aula (Molinar y Cervantes, 2020).

Los estudios presentados, permiten identificar que las funciones del docente comprenden actividades que van más allá de enseñar conocimientos a sus alumnos y que estos los aprendan, además permiten reflexionar que a partir de las actitudes que manifiestan durante el proceso de enseñanza aprendizaje así como la manera en que se relacionan con los padres de familia y estudiantes, influirá en que sean considerados como buenos o malos docentes, finalmente permiten reconocer que los docentes aún carecen de habilidades que permitan cumplir con sus funciones.

## CAPITULO III.

### **Importancia de planes y programas de estudio en la formación de la educación socioemocional**

#### **3.1. Definición de planes y programas de estudio**

Los planes de estudio, corresponden al documento oficial en el cual se describe la información que es seleccionada para que sea impartida a los estudiantes, se detalla la estructura de los contenidos y la manera en que se encuentran organizados, también se especifican cuáles son las actividades a desarrollar y finalmente las obligaciones que permitirán alcanzar los objetivos planteados en el mismo (Hernández, 2004), de modo tal que pueden ser considerados como una guía en donde se estipula como han de funcionar las escuelas, actuar los docentes, el alumnado y todos los que se encuentren involucrados en la formación, evaluación y acreditación, dentro del sistema educativo.

En esta misma línea, Casarini (2005), plantea que los planes de estudio cuentan con tres características fundamentales: primero deben ser *pertinentes*, en otras palabras deben desarrollarse de acuerdo con las necesidades internacionales, nacionales y locales; también tienen que ser *consecuentes*, es decir, que los contenidos a implementar se encuentren conectados unos con otros, a partir de tres aspectos que son la ciencia, las demandas del mundo laboral y la vida sociopolítica; finalmente tendrán que ser *adaptables*, a los cambios que vayan surgiendo dentro de la sociedad. La SEP, reafirma la importancia que tiene desarrollar planes y programas de estudio acorde con las condiciones sociales, culturales, económicas de todos los actores educativos y regiones del país (SEP, 2019a). A partir de lo anterior se confirma que para que se pueda desarrollar, implementar y ejecutar un plan de estudios, es necesario que primero se evalúe el contexto en el que se desea implementar y sean tomadas en cuenta al momento de diseñar para que este tenga pertinencia.

Por otra parte, el programa de estudios es definido como aquel documento oficial a nivel nacional, en el cual se especifican los contenidos a cubrir, así como los objetivos a cumplir en cada uno de los niveles educativos en un determinado tiempo, además comprende todos los aprendizajes que los estudiantes deberán adquirir durante su formación, en donde las autoridades educativas son quienes se encargan de hacer que se cumplan, siendo el profesorado el principal encargado de ejecutarlo mediante su labor al interior de las aulas (Zabalza, 1987). Los programas también son vistos como propuestas que plasman cuáles son los aprendizajes mínimos que deben adquirir los estudiantes que se rigen por él y a su vez el medio por el cual los docentes rigen su labor dentro de las instituciones escolares (Díaz, 2003). Por consiguiente, la primera función de los docentes radica en conocer y comprender el programa para que puedan ser capaces de implementarlo y busquen alcanzar los objetivos planteados en el mismo.

En este sentido, a nivel nacional el principal organismo encargado de la educación en el país es la Secretaría de Educación Pública, quien en el año 2017 publica el documento de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, en donde se describen los planes de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), dando a conocer los propósitos generales y específicos de cada nivel, enfoque pedagógico, la descripción de los organizadores curriculares, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, distribución de aprendizajes esperados a lo largo de la educación así como por grado escolar y finalmente la evolución curricular, lo que permitirá al personal docente guiar su planeación, organización y evaluación, lo que propicia el logro del proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2017), este plan de estudios se encontraba vigente hasta el ciclo escolar 2022-2023..

Actualmente el mismo organismo ha hecho público el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana y entro en vigor en el ciclo escolar 2023-2024 y ya se está

implementando en los espacios escolares, este plan de estudios mantiene interés por brindar educación para la diversidad y la igualdad manteniendo como punto central la inclusión en todos los niveles de educación básica, de igual manera se describe el perfil de egreso de los estudiantes de cada nivel así como los ejes articuladores del currículo y cada uno de los campos formativos, los cuales se estructuran de la siguiente forma: descripción, contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias, lo que permitirá al profesorado facilitar sus clases (SEP, 2022).

Por lo anterior, se puede decir que los planes y programas consisten en la oferta de contenidos establecidos para todo un sistema educativo, indicando cuales son las actividades o acciones por desarrollar durante un determinado lapso de tiempo, teniendo como principal encargado de ejecutarlo al personal docente, quienes deberán de adecuarlo a las condiciones específicas de sus aulas, otro elemento a destacar es que los contenidos a impartir se encuentran vinculados unos con otros de manera horizontal o vertical (Díaz, 2003). De igual manera, la implementación y el desarrollo de los planes y programas de estudio, se da a partir de la cantidad de recursos humanos y materiales con los que cuentan los espacios escolares (Barquín, 2000). Lo anterior es de suma importancia que sea tomado en cuenta, puesto que los docentes tienen que adaptar dichos planes de estudio a la realidad de sus centros de trabajo, en donde en ocasiones no se cuentan con los recursos básicos para poder llevar a cabo su labor.

Resulta importante analizar que antes de implementar algún nuevo programa o plan de estudios, se evalúen las necesidades que se tienen en la sociedad, y con ello se identifiquen las áreas de oportunidad que permitirán beneficiar a la sociedad, es importante resaltar en que se necesita formar a las nuevas generaciones y distinguir las condiciones que se necesitan para que pueda ser implementado y verificar si el sistema educativo cuenta con ellas y en caso de no ser así,

plantear alternativas para su desarrollo y con ello se pueda garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos planteados en planes y programas de estudio.

### **3.1.1. Objetivos de los planes y programas de estudio**

Los planes de estudio, corresponden al documento oficial en el cual se describe la información que es seleccionada para que sea impartida a los estudiantes, se detalla la estructura de los contenidos y la manera en que se encuentran organizados, también se especifican cuáles son las actividades a desarrollar y finalmente las obligaciones que permitirán alcanzar los objetivos planteados en el mismo (Hernández, 2004), de modo tal que pueden ser considerados como una guía en donde se estipula como han de funcionar las escuelas, actuar los docentes, el alumnado y todos los que se encuentren involucrados en la formación, evaluación y acreditación, dentro del sistema educativo.

En esta misma línea, Casarini (2005), plantea que los planes de estudio cuentan con tres características fundamentales: primero deben ser *pertinentes*, en otras palabras deben desarrollarse de acuerdo con las necesidades internacionales, nacionales y locales; también tienen que ser *consecuentes*, es decir, que los contenidos a implementar se encuentren conectados unos con otros, a partir de tres aspectos que son la ciencia, las demandas del mundo laboral y la vida sociopolítica; finalmente tendrán que ser *adaptables*, a los cambios que vayan surgiendo dentro de la sociedad. La SEP, reafirma la importancia que tiene desarrollar planes y programas de estudio acorde con las condiciones sociales, culturales, económicas de todos los actores educativos y regiones del país (SEP, 2019a). A partir de lo anterior se confirma que para que se pueda desarrollar, implementar y ejecutar un plan de estudios, es necesario que primero se evalúe el contexto en el que se desea implementar y sean tomadas en cuenta al momento de diseñar para que este tenga pertinencia.

El programa de estudios es definido como aquel documento oficial a nivel nacional, en el cual se especifican los contenidos a cubrir, así como los objetivos a cumplir en cada uno de los

niveles educativos en un determinado tiempo, además comprende todos los aprendizajes que los estudiantes deberán adquirir durante su formación, en donde las autoridades educativas son quienes se encargan de hacer que se cumplan, siendo el profesorado el principal encargado de ejecutarlo mediante su labor al interior de las aulas (Zabalza, 1987). Los programas también son vistos como propuestas que plasman cuáles son los aprendizajes mínimos que deben adquirir los estudiantes que se rigen por él y a su vez el medio por el cual los docentes rigen su labor dentro de las instituciones escolares (Díaz, 2003). Por consiguiente, la primera función de los docentes radica en conocer y comprender el programa para que puedan ser capaces de implementarlo y busquen alcanzar los objetivos planteados en el mismo.

En este sentido, a nivel nacional el principal organismo encargado de la educación en el país es la Secretaría de Educación Pública, quien en el año 2017 publica el documento de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, en donde se describen los planes de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), dando a conocer los propósitos generales y específicos de cada nivel, enfoque pedagógico, la descripción de los organizadores curriculares, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, distribución de aprendizajes esperados a lo largo de la educación así como por grado escolar y finalmente la evolución curricular, lo que permitirá al personal docente guiar su planeación, organización y evaluación, lo que propicia el logro del proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2017), este plan de estudios se encuentra vigente hasta este momento en los espacios escolares.

Sin embargo, actualmente el mismo organismo ha hecho público el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana que aún se encuentra en desarrollo y se pretende que entre en vigor en el ciclo escolar 2023-2024, este plan de estudios mantiene interés por brindar educación para la diversidad y la igualdad manteniendo como punto central la inclusión

en todos los niveles de educación básica, así mismo, se describe el perfil de egreso de los estudiantes de cada nivel así como los ejes articuladores del currículo y cada uno de los campos formativos, los cuales se estructuran de la siguiente forma: descripción, contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias, lo que permitirá al profesorado facilitar sus clases (SEP, 2022).

Por lo anterior, se puede decir que los planes y programas consisten en la oferta de contenidos establecidos para todo un sistema educativo, indicando cuales son las actividades o acciones por desarrollar durante un determinado lapso de tiempo, teniendo como principal encargado de ejecutarlo al personal docente, quienes deberán de adecuarlo a las condiciones específicas de sus aulas, otro elemento a destacar es que los contenidos a impartir se encuentran vinculados unos con otros de manera horizontal o vertical (Díaz, 2003). De igual manera, la implementación y el desarrollo de los planes y programas de estudio, se da a partir de la cantidad de recursos humanos y materiales con los que cuenten los espacios escolares (Barquín, 2000). Lo anterior es de suma importancia que sea tomado en cuenta, puesto que los docentes tienen que adaptar dichos planes de estudio a la realidad de sus centros de trabajo, en donde en ocasiones no se cuentan con los recursos básicos para poder llevar a cabo su labor.

Resulta importante analizar que antes de implementar algún nuevo programa o plan de estudios, se evalúen las necesidades que se tienen en la sociedad, y con ello se identifiquen las áreas de oportunidad que permitirán beneficiar a la sociedad, es importante resaltar en que se necesita formar a las nuevas generaciones y distinguir las condiciones que se necesitan para que pueda ser implementado y verificar si el sistema educativo cuenta con ellas y en caso de no ser así, plantear alternativas para su desarrollo y con ello se pueda garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos planteados en planes y programas de estudio.

### 3.1.2. Función del profesorado en planes y programas de estudio

El profesorado se vuelve un elemento fundamental durante la implementación de los planes y programas de estudio, puesto que es el principal encargado de llevarlos a cabo en las aulas, por eso es importante identificar las funciones que tiene el docente en este proceso, Zabalza (1987), identifica cinco funciones con relación a los docentes: la primera es la *función de control*, la cual permite al profesorado corroborar si se cumplieron los objetivos planteados al culminar el ciclo escolar; la segunda es la *función de comparación*, es la oportunidad que tienen los docentes de comparar su trabajo y los logros que obtienen al identificar los resultados que se tienen y lo que se obtuvo en otras clases en otro momento; la tercera es la *función de protección*, permite al profesorado establecer los límites de su labor, estableciendo hasta donde tiene permitido ejercer su labor y con ello evitar que sobre pasen dichos límites lo cual puede generar conflictos; la cuarta corresponde a la *función de contrato*, a los docentes se les plantean de manera clara y concreta cuales son las actividades que tendrá que desarrollar mediante su labor, enfatizando en lo que demandan las autoridades escolares que se lleve a cabo en su trabajo; finalmente la *función de profesionalización*, en donde se plantean cuáles son las características de los docentes que se encuentran frente a grupo desde su formación inicial y mientras se encuentre ejerciendo su labor.

La principal función de los docentes es aplicar los planes y programas que se diseñen e implementen en el sector educativo, así como verificar que sus estudiantes adquieran los conocimientos y conductas establecidas en los mismos, esto suele realizarse mediante exámenes o test que permiten medir el éxito de los planes y programas de estudio, sin embargo, la implementación de estos llega a generar cierto conflicto en los docentes, puesto que sus prácticas habituales se ven modificadas (Díaz, 2009). Esto permite resaltar la importancia que tiene el profesorado en la implementación de los planes y programas que se desarrollan, puesto que es el

principal encargado de llevar a la práctica lo que se plasma en documentos oficiales, por otra parte, es un agente fundamental en el diseño o reestructuración de los mismos, porque es quien percibe de manera directa cuáles son las carencias que existen en la educación y a partir de ello es quien puede plantear estrategias que permitan solucionar dichas deficiencias de acuerdo a su experiencia dentro del aula.

Por esta razón, es importante que el docente cuente con ciertas competencias, entre las cuales se encuentran las relacionadas con el *contenido*, contar con los conocimientos y habilidades necesarias para impartir su asignatura y además de sentirse atraído por la misma, lo que beneficiara que durante el proceso de implementación de los planes de estudio se sienta motivado por seguir ampliando sus conocimientos, también es importante que cuenten con competencias asociadas con la *práctica docente*, deben tener la suficiente capacidad para afrontar las problemáticas que surjan durante el ejercicio de su labor y satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Johnson, 1994). En esta misma línea, es importante que los docentes sean capaces de comprender lo establecido en los planes de estudio, para que sean capaces de ejecutarlo y con ello alcanzar las metas establecidas en los mismos (Díaz, 2003). Cuando no se tiene un personal con las capacidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo un proyecto educativo, aunque se tenga un excelente diseño de planes de estudio, los resultados no serán favorables. Además, otra función importante que tienen los docentes es la oportunidad que se les debe brindar que a partir de su experiencia ellos puedan contribuir a la elaboración de los planes y programas de estudio (Díaz, 2003).

Entonces se puede concluir diciendo que los docentes se vuelven fundamentales durante la implementación de los planes y programas de estudio, puesto que son ellos los principales encargados de adaptarlos a su práctica y ejecutarlos en sus aulas, además de adecuarlos a las necesidades y condiciones particulares de sus aulas, puesto que resulta difícil que un plan

desarrollado para todo el sistema educativo pueda responder a todas las necesidades que existen en las instituciones, en donde no todas tienen las mismas características.

### **3.1.3. Proceso de implementación de los planes y programas de estudio**

Con respecto al proceso que se tiene que llevar a cabo para el desarrollo e implementación de un plan de estudios, Díaz (2009), plantea que se compone de tres esferas, las cuales se describen a continuación:

#### *Esfera burocrática-administrativa,*

El primer elemento es la orientación que deben de tener los planes y programas de estudio para poder llevar a cabo el trabajo pedagógico, que involucra actividades, como la planeación de las asignaturas o cursos a implementar, duración, secuencia, así como las características que tendrá que cumplir el profesorado que lo impartirá. En esta secuencia, hay instituciones que consideran que los planes y programas de estudio son normas para seguir, en donde los docentes tienen que cumplir con un mismo programa y al mismo tiempo, de ahí la existencia de evaluaciones estandarizadas. Así mismo, existen otros espacios que los visualizan como orientaciones globales, en donde el personal docente tiene la obligación de brindar alguna propuesta de programa de estudio de acuerdo con sus necesidades y con ello se tomen en cuenta al momento de diseñarlos (Díaz, 2009). Entonces se puede decir, que los planes y programas de estudio se desarrollan a partir de la concepción del mundo, sociedad y desarrollo intelectual de los docentes.

#### *Esfera academia*

La esfera educativa se encuentra relacionada principalmente con lo que ocurre en las instituciones educativas y su personal docente, quienes constantemente son criticadas, con relación a la preparación adecuada y oportuna de sus estudiantes. Otra característica dentro de esta esfera

se encuentra vinculada con los planes y programas, en donde aquellos espacios educativos que se rigen bajo el sistema educativo del país, generalmente una institución se encarga de diseñar y proporcionar dicho programa a las escuelas públicas, a diferencia de los espacios que tienen cierto grado de autonomía en donde ellos desarrollan sus propios programas a partir de sus necesidades institucionales (Díaz, 2009). Por ello, se puede decir que los docentes tendrán que cumplir con lo establecido en los planes y programas de estudio y no obstaculizar las oportunidades que se brindan para poder mejorar su labor y el aprendizaje de sus estudiantes, aunque es real que también no siempre suele ser de esta manera.

### *Esfera del poder*

Finalmente, la esfera del poder tiene una estrecha relación con los procesos de implementación de nuevos planes y programas de estudio en las instituciones escolares, debido a que se pueden generar determinados conflictos, esto es debido a que no todos logran estar de acuerdo con su diseño, a causa de la diversidad de ideologías, además en ocasiones llega a ser difícil que se generalicen en todas las instituciones, puesto que cada una llegan a tener necesidades específicas, se vuelve necesario que en los planes y programas de estudio se permita cierta flexibilidad, para que se realicen las adecuaciones pertinentes a partir de los intereses y necesidades de cada espacio académico lo que permite disminuir desacuerdos durante su implementación (Díaz, 2009). Por ello, es fundamental que durante el proceso del diseño de planes y programas de estudio se brinde la oportunidad al profesorado de externar propuestas, necesidades e intereses de acuerdo con su experiencia, y estas sean tomadas en cuenta durante su diseño.

En esta secuencia, el proceso que se tiene que seguir durante el desarrollo de los planes y programas de estudio, comprenden un diagnóstico de las necesidades educativas, así como el diseño de acciones y estrategias que se deberán implementar en las aulas, posteriormente se busca

ejecutarlos en las instituciones y finalmente realizar una evaluación que permita retroalimentar su desarrollo (Díaz-Barriga, et al., 1992), siendo necesario que durante todo el proceso de los planes y programas de estudio se encuentren en evaluación y con ello garantizar su pertinencia y que se están cumpliendo los objetivos para los cuales fue diseñado.

Dicho de otra manera, el proceso que se tiene que llevar a cabo para implementar nuevos planes y programas de estudio, comprende una serie de pasos que son fundamentales durante su desarrollo, desde la evaluación de las necesidades que se tienen en el área de la educación y a partir de ello analizar cuáles serán los contenidos a impartir, además se debe tomar en cuenta las opiniones de los actores educativos para su desarrollo e identificar las características que necesitan tener para poder ejecutarlos, y posterior a su ejecución evaluar los beneficios obtenidos y deficiencias que puedan existir lo que permite retroalimentar con el objetivo de mejorar.

### **3.1.4. Planes y programas de estudio en las Reformas Educativas en México**

Una reforma educativa se enfoca en realizar modificaciones al sistema educativo, modificando los planes y programas de estudio, así mismo los lineamientos y la normativa enfocada al personal docente sufre de algunos cambios, así como toda la gestión educativa, con el objetivo de lograr una mejor calidad en la educación, en donde se busca responder a los intereses de cada país, un ejemplo de ello fue la implementación de los exámenes estandarizados durante los años noventa (Díaz-Barriga, 2016). A partir de ello se puede decir que la implementación de una reforma educativa en cada país tiene por objetivo establecer estrategias que permitan mejorar la educación que brinda el Estado.

En esta secuencia, una reforma educativa comprende tres orientaciones: la primera es la perspectiva técnica, que corresponde a la manera en la cual se expondrá el nuevo plan y programa de estudio así como las metodologías que se utilizaran o los organismos que se crearan, por ello

las modificaciones se realizaran de manera general; la segunda corresponde a la perspectiva cultural que se enfoca a los cambios que se tendrán a nivel institucional, en donde se sustituirán algunos elementos y los docentes tendrán que apropiarse los nuevos cambios establecidos en la reforma; finalmente la perspectiva política, se enfoca a las demandas establecidas por organismos internacionales y que mediante la implementación de la reforma en cada país se tienen que desarrollar estrategias que permitan cumplir con dichos ordenamientos (Bernal, 1999).

En esta secuencia en México se implementó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en el año 2009, generando cambios en los planes de estudio, programas de asignatura y libros de texto, dicha reforma tiene por objetivo favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica y coadyuvar en el aumento de competencias que le serán de utilidad durante su vida, mediante la labor del profesorado (SEP, 2011). Por otro lado, en el año 2013 en la Ley General de Educación, planteaba que era necesario brindar educación que contribuyera a las necesidades de todos sus educandos, promoviendo el desarrollo de programas y material didáctico que facilite la integración de todo el alumnado, así como su aprendizaje sin excepción alguna (Cámara de diputados, 2013b).

A sí mismo, durante el 2016 se promovió el modelo educativo que se deriva de la Reforma Educativa, que tenía como fin brindar educación básica y media superior de calidad, incluyente y equitativa de manera gratuita y emplear estrategias que permitieran que todos tuvieran acceso a ella y que los conocimientos adquiridos les fueran de utilidad para su vida (SEP, 2017).

Con respecto al personal docente en la última reforma educativa, se plantea como estrategia la formación continua de docentes, así como la creación del Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, que permitirá regular y mejorar el desempeño del profesorado y por ende la práctica docente beneficiando el aprendizaje

de sus estudiantes (SEP, 2020). Es en las instituciones escolares en donde esto se verá reflejado, porque es el lugar en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y el docente brinda el acompañamiento necesario para que sus estudiantes adquieran los conocimientos que se ha determinado que deben obtener durante cada nivel educativo. Otro punto es que, mediante la mejora del desempeño docente, también se busca lograr que sus estudiantes aprendan a aprender, en este sentido que aprendan a pensar y a reflexionar sobre las causas y consecuencias de lo que ocurre a su alrededor y propiciar en sus estudiantes el interés por aprender de manera autónoma (SEP, 2017).

Entonces, cada una de las reformas educativas que se han implementado en el país buscan desarrollar e implementar estrategias que permitan atender a las políticas internacionales, nacionales y locales, así como a las necesidades de la sociedad, con el objetivo de mejorar la educación que se imparte en las instituciones escolares y favorecer el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral, lo anterior mediante la creación o adecuación de los planes y programas de estudio, por ello se vuelve fundamental que los docentes se encuentren preparados para poder llevar a cabo e implementar al interior cada una de las reformas educativas que se llegan a implementar dentro del ámbito educativo.

### **3.2. Planes y programas de estudio: La Educación socioemocional como una política pública**

Desde hace algunos años se ha planteado como una necesidad que el alumnado desarrolle habilidades socioemocionales, por ejemplo, en el modelo educativo de 2017, a través del currículo en planes y programas de estudio de *Aprendizajes clave para una educación integral*, se planteó que es fundamental reforzar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, lo que permite que se incremente su capacidad de adaptación a las situaciones que se les presenten y puedan hacerles frente, se quiere que sepan establecer límites, que cumplan con las reglas y acuerdos que

se decreten, aprendan a expresar y autorregular sus sentimientos, respeten a los demás y con ello puedan solucionar conflictos de manera asertiva, en el mismo se propone que la educación socioemocional está compuesta de cinco dimensiones: autoconocimiento (aprender a ser), autorregulación (aprender a hacer), autonomía (aprender a aprender), empatía y colaboración (aprender a convivir) (SEP, 2017). De igual manera, se debe de propiciar aumento de la creatividad, imaginación, trabajo colaborativo, comunicación, resiliencia, gestión y organización (Cámara de Diputados, 2023).

En esta secuencia, en políticas públicas, específicamente en los planes y programas de estudios, se ha implementado la educación socioemocional en educación básica y media superior, con el objetivo de cumplir con lo establecido por las autoridades educativas. Específicamente en educación primaria, el perfil de egreso refiere que los niños que egresen de este nivel podrán reconocer, identificar y ejercer sus fortalezas al momento de relacionarse con sus pares, regular sus sentimientos y emociones, ser empático con los demás y comience a plantearse proyectos de corto y mediano plazo, que permitirán que se desarrollen de manera armoniosa como personas que son parte de una comunidad (SEP, 2017; Cámara de Diputados, 2019a).

Actualmente en el marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana, pretende que los estudiantes de educación básica fortalezcan sus capacidades cognitivas, físicas y emocionales, beneficiando aspectos de su vida personal y de su entorno, a su vez también busca favorecer las relaciones interpersonales de los estudiantes mediante el fomento del dialogo de manera respetuosa, lo anterior mediante los ejes articuladores del plan de estudios que son inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad critica, igualdad de género, fomento de la lectura y la escritura, vida saludable y educación estética, principalmente en el último se busca que los estudiantes expresen y regulen sus emociones, desarrollen empatía, cooperación y aprendan a

afrontar conflictos (SEP, 2022b), mismo que favorece el desarrollo del comportamiento prosocial del alumnado.

El comportamiento prosocial, permite desarrollar relaciones con armonía y que sean solidarios, en donde este tipo de comportamientos beneficia de manera directa a los demás, mediante acciones que involucran empatía, simpatía, altruismo y de ayuda (Omar, 2009). En este sentido el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes impacta en la manera de cómo se auto perciben y como los perciben los demás (Betina, 2012). Además, el comportamiento prosocial que pueden llegar a desarrollar los alumnos favorece la manera en que se relacionan con las personas del entorno en el que se desenvuelven, lo cual se encuentra relacionado con la educación socioemocional, porque ella genera que los estudiantes adquieran este tipo de comportamiento.

En la actualidad, a nivel nacional se mantiene un interés por favorecer el desarrollo de la Educación socioemocional en los estudiantes con el objetivo de desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan relacionarse con el resto de las personas con las que conviven y comparten de manera respetuosa, generando ambientes de colaboración, respeto y libres de violencia, lo cual también a largo plazo favorecer las relaciones que establezcan en su campo laboral.

### **3.2.1. La educación socioemocional en planes y programas de estudio de educación básica**

La sociedad demanda que se las personas desarrollen habilidades que no solo contribuyan a su éxito académico, sino que además adquieran destrezas cognitivas y se genere curiosidad intelectual, favoreciendo que además de aprender en los espacios escolares lo sigan realizando fuera de él, en esta misma línea, la educación socioemocional que se brinda es las escuelas tiene por objetivo propiciar que los estudiantes adhieran a su vida escolar y social valores, actitudes y

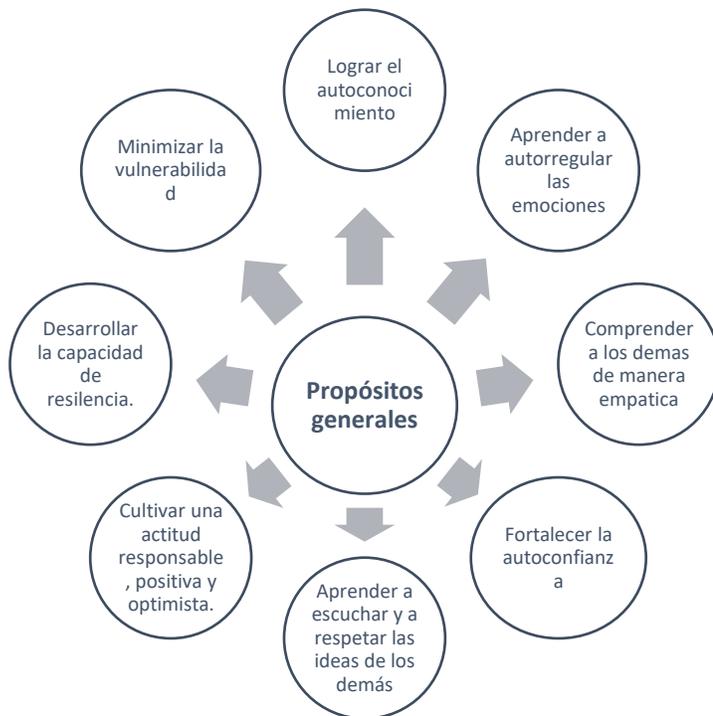
habilidades, que les permitan autorregular sus sentimientos y emociones, generar relaciones de respeto, colaboración y cuidado hacia los demás, propiciando que al momento de enfrentarse con situaciones difíciles sean capaces de resolverlas de manera asertiva (SEP, 2017). Es por esto, por lo que la educación socioemocional se ha vuelto fundamental en los espacios educativos, debido a que permite a los estudiantes desarrollar habilidades que no solo contribuyan al aspecto escolar, sino además al personal, favoreciendo que los estudiantes aprendan a convivir con las personas que lo rodean, respetarlos, comprenderlos tanto en su escuela como en la familia.

En el modelo educativo de 2017, en planes y programas de estudio, la educación socioemocional tenía como propósito, brindar a los estudiantes espacios sociales y culturales que favorecieran al estudiante de manera intelectual y emocional, creando un ambiente escolar con una adecuada convivencia en la que se practiquen valores como el respeto, responsabilidad, y justicia y con ello se vea favorecido el desempeño de los estudiantes, este tipo de educación se impartía en educación media superior, básica e inicial (SEP, 2017).

A continuación, en la figura 1 y 2 se presentan los propósitos de la educación socioemocional a nivel general y específicamente en educación primaria, que se establece en el modelo educativo de 2017:

**Figura 1.**

*Propósitos generales de la educación socioemocional.*



*Nota.* La figura muestra los propósitos generales de la educación socioemocional, en México. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP. (2017).

En la figura 1, se identifica cuáles son los alcances que se buscaba alcanzar al impartir la asignatura de educación emocional de manera general en todos los espacios educativos de cualquier nivel, teniendo como propósito formar estudiantes que sepan convivir en ambientes de armonía y de colaboración, que tengan la capacidad de resolución de conflictos de manera asertiva y con ellos se disminuya la posibilidad de que los estudiantes se encuentren en situaciones de riesgo.

A continuación, en la figura 2 se muestran los propósitos de la educación socioemocional específicamente primaria.

## Figura 2.

*Propósitos de la educación socioemocional en la educación primaria.*



**Nota.** La figura muestra los propósitos de la educación socioemocional en educación primaria, en México. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP. (2017).

En la figura 2 se expresan de manera clara los propósitos de la educación socioemocional a nivel primaria, que describen cuales serían las habilidades, destrezas y estrategias a desarrollar en los estudiantes que se rigieran bajo esta asignatura y de qué manera serían beneficiados.

Con respecto al marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana, no se encuentra descrita la educación socioemocional ubicada en las áreas de desarrollo personal y social en el modelo educativo 2017, sin embargo, en el campo formativo “de lo humano y lo comunitario”, se puede ubicar este tipo de educación, ver figura 3.

**Figura 3.**

*Propósitos del campo formativo “de lo humano a lo comunitario”*



**Nota.** La figura muestra los propósitos de la educación socioemocional en educación primaria, en México. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP. (2022b).

En la figura anterior se pueden observar algunos de los propósitos a desarrollar en los estudiantes de educación básica que se rijan bajo este nuevo marco curricular, las cuales se encuentran relacionadas con las habilidades que se pretendían enseñar en el modelo educativo de 2017, por lo que se resalta la importancia desarrollar estas habilidades en el alumnado a fin de favorecer su desarrollo integral.

### **3.2.1.1. Importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral del alumnado**

De acuerdo con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es imprescindible que las autoridades, construyan las políticas necesarias que promuevan la igualdad

y se eliminen prácticas de discriminación, favoreciendo el desarrollo integral de las personas (Cámara de Diputados, 2023), lo que permite brindar una educación de calidad.

La formación integral de los estudiantes comprende que a los alumnos se le forme en diversas áreas del conocimiento, sin olvidar que existen contenidos que son básicos y necesarios para su formación académica, como lo son aspectos de cultura escrita, razonamiento matemático, habilidades de observación e indagación, teniendo que otras áreas formen de manera integral, mismas que tendrán que educar para la vida, en donde se involucran actividades físicas, desarrollo emocional, creatividad y formación de valores que favorezcan su bienestar personal y social (SEP, 2017; Cámara de Diputados, 2023). Identificando que no es suficiente brindar los conocimientos teóricos al alumnado, sino que además es necesario contribuir que mediante la labor docente se promuevan otro tipo de actividades que involucren al cuerpo y la mente, lo cual beneficia de manera directa el actuar de los alumnos e influye en su manera de relacionarse con los demás tanto dentro como fuera del aula.

Cuidar el bienestar de los estudiantes permite contribuir de manera positiva al desarrollo de cada uno de los estudiantes, lo cual se puede realizar mediante la mejora de aspectos emocionales, cognitivos y sociales del alumnado, en donde el principal encargado de lograr esto es el profesorado mediante su práctica diaria al interior del aula, en esta secuencia se ha planteado que las instituciones escolares tienen la oportunidad de tomar decisiones sobre su currículo y por ende diseñar o aplicar estrategias que permitan contribuir al cumplimiento de lo descrito anteriormente (SEP, 2017), estas estrategias tienen como objetivo contribuir en mayor medida en aspectos sociales.

Sabiendo que el personal docente es el principal actor educativo que impacta de manera directa al desarrollo del alumnado, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

se ha decretado que el profesorado debe de cumplir con un proceso de selección que permita reconocer los conocimientos, aptitudes y experiencia que coadyuve al aprendizaje y desarrollo integral (Cámara de Diputados, 2023), es necesario que los estudiantes tengan a personal competente y capaz que cuente con las herramientas suficientes para contribuir a su aprendizaje y persona (Cámara de Diputados, 2019a). Una preparación adecuada y con disposición de mantenerse en formación continua, contribuye a que los estudiantes tengan docentes más preparados al interior de las aulas y que los eduquen a partir de lo que se necesita en la sociedad para cuando ellos se vean inmersos al mundo laboral.

Para favorecer el aprendizaje y desarrollo del alumnado es necesario que tanto las autoridades educativas como el personal docente, implementen estrategias adecuadas que coadyuven para poder lograrlo. Un ejemplo de ello es la inclusión de la educación socioemocional en el currículum, acción que permite contribuir al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo su capacidad para hacer frente a las problemáticas que se le presenten día a día y solucionarlas de manera asertiva (SEP, 2017), así mismo ser capaces de desarrollar regulación emocional, empatía y ser personas con capacidad crítica para discernir (SEP, 2022b). Entonces mediante esta educación se pretende contribuir al desarrollo académico y social de cada uno de los estudiantes, mejorando su manera de relacionarse con las personas con las que convive día con día, así como su actuar ante situaciones adversas.

### **3.2.1.2. Estrategias implementadas por la SEP para favorecer la educación socioemocional**

La Secretaría de Educación Pública implementa la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, la cual centra su atención en las necesidades de los espacios escolares para mejorar y apoyar a la reapertura de las escuelas, en este sentido se desarrolló una caja de herramientas que permitan al personal docente tener acceso a una serie de materiales para

que puedan ejecutar el plan de atención, dentro de los documentos elaborados se encuentra uno que aborda específicamente a la educación socioemocional y las acciones a desarrollar por parte del profesorado para que los estudiantes tengan la capacidad de hacer frente a los cambios ocasionados por la pandemia de COVID-19 (SEP, 2021a). Entonces se puede decir que las autoridades educativas, identificaron cuáles eran las principales necesidades que se debían de atender en las instituciones educativas, para poder brindar un espacio seguro al regresar de manera presencial a las escuelas, en donde uno de los aspectos considerados es el acompañamiento de herramientas socioemocionales.

En esta secuencia, la Secretaría de Educación Pública elaboro la “guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar, haciendo ECOS en mi escuela: mente sana en cuerpo sano” para primaria, en donde se encuentran descritas actividades a realizar mediante un trabajo colaborativo entre docentes, alumnado y padres de familia, para poder incrementar habilidades de “autocuidado, vida saludable, trabajo en las emociones”, son actividades a las cuales se tiene que destinar aproximadamente 15 minutos y con ello fortalecer el desarrollo y la capacidad de resiliencia ante situaciones adversas (SEP, 2021b). Se puede decir que cada una de estas actividades están diseñadas para que los alumnos aprendan una nueva habilidad o a desarrollar alguna estrategia, cada una de ellas tiene un objetivo específico y se describe de manera clara como ejecutara y los materiales a utilizar.

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública refiere que la atención de la educación socioemocional deberá de ser en tres niveles: de manera *general*, se desarrollen actividades de desde el currículo; *focalizado*, brindando apoyo y atención específica a grupos que tengan mayores afectaciones; individual, ofrecer apoyo y atención de manera directa a aquellas personas que lo requieran con mayor necesidad (SEP, 2021a). La educación socioemocional ha de ser para todos,

pero también es necesario identificar a aquellas personas o grupos que la requieran de manera urgente de acuerdo con los problemas por los cuales se encuentren atravesando.

### **3.2.2. La educación socioemocional como objeto de estudio: A nivel internacional y nacional**

#### ***Nivel Internacional***

A nivel internacional, en Argentina se desarrolló un estudio que tuvo por objetivo describir cuáles son las habilidades sociales que manifiestan estudiantes de 4° y 5° grado de primaria, en donde se identificó que las niñas en comparación con los niños tienen más habilidades sociales, sin embargo, manifiestan comportamientos de ansiedad y timidez lo que afecta su manera de relacionarse, y los niños manifestaron en gran medida conductas antisociales, y se resalta que el desarrollo de comportamiento prosocial facilita la solución de conflictos, la colaboración, manejo de problemas y disminuye problemas de conducta tanto dentro como fuera del aula (Omar, 2009). De igual manera, en este mismo país se evaluó el rol que tiene el desarrollo de conductas prosociales en adolescentes, encontrando que las mujeres tienden a tener más comportamientos que ayudan a los demás, a diferencia de los hombres, lo que contribuye a su manera de comunicarse y relacionarse con otros (Balabanian y Lemos, 2020).

En Colombia se realizó un estudio en el cual se describen las relaciones que tienen el comportamiento agresivo y social, así como algunos aspectos individuales y el entorno de los niños de 3 a 12 años, en esta investigación se identificó que los niños suelen ser más agresivos en comparación con las niñas y un factor que influye en esto es el ambiente escolar de los estudiantes, así mismo los síntomas asociados al TDHD se considera factor de riesgo en el incremento de conductas agresivas y en el desarrollo de comportamiento prosocial, en donde la familia tiene una incidencia de manera directa para favorecer dicho comportamiento (Sandoval, 2006).

### *Nivel nacional*

En México se evaluó un programa de intervención que midió la efectividad de un programa de intervención dirigido a padres de familia y profesorado, que permite incrementar el comportamiento prosocial de los estudiantes con comportamiento agresivo, a los docentes se les entrenó en áreas como control de estímulos, monitores, autocontrol, consecuencias, comunicación asertiva, cooperación, con respecto a los padres se les enseñó como establecer hábitos y límites, consecuencias y brindar seguimiento de instrucciones, los resultados demuestran que cuando se realiza una intervención en conjunto entre escuela y familia se favorece el comportamiento prosocial de los niños como consecuencia se disminuye el comportamiento agresivo (Cuenca y Mendoza, 2017).

De igual manera en México se realizó un estudio que identifica las relaciones que existen entre el apoyo del profesorado, comparación, empatía y comportamiento prosocial en adolescentes que son espectadores de bullying, en el estudio se identifica al docente como un actor fundamental en la disminución y prevención de este tipo de problemáticas al interior del aula, además se destaca lo imprescindible que es la labor del docente para favorecer relaciones en donde se desarrollen acciones de moral y se genere comportamiento prosocial del alumnado, siendo las emociones morales un factor importante en el desarrollo de conductas prosociales del alumnado que es víctima es situaciones de bullying (Alcántar, et al., 2021).

En Ciudad de México se desarrolló un estudio que tuvo como objetivo identificar factores que predicen la conducta prosocial de adolescentes que se encuentran en condiciones de pobreza, en donde se identificó que conductas como establecer relaciones positivas, competencias sociales, apoyo social y de amigos contribuyen al desarrollo de comportamiento prosocial, lo cual confirma que existe una relación positiva entre las relaciones interpersonales, apoyo social y la presencia de

conductas prosociales, es decir aquellos llegan a ser más exitosos y eficientes tienden a apoyar en mayor medida a sus pares (Palomar y Victorio, 2018).

Con base a la revisión literaria sobre el comportamiento prosocial, se puede concluir afirmando que es un elemento fundamental en el desarrollo de los estudiantes, ya que coadyuva a la mejora de las relaciones interpersonales, así como a la disminución de problemáticas que se presentan en el aula como lo es el caso del bullying, o la disminución de sistemas asociados al TDAH. En esta secuencia, los principales actores que propician el comportamiento prosocial del alumnado mediante sus acciones son el profesorado y los padres de familia. Un ejemplo de la participación que tienen los docentes en el cumplimiento de esto es mediante la ejecución de planes y programas de estudio y específicamente lo relacionado con la educación socioemocional, puesto que se han establecido estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para mejorar la manera en que se relacionan con las demás personas, aprender a autorregular sus comportamientos y emociones, saber trabajar en equipo y apoyar a los demás, entre otras, también favorece al comportamiento prosocial, puesto que mediante esas acciones los estudiantes se ven beneficiadas de manera directa o indirecta quienes conviven con ellos, por lo cual se encuentran estrechamente relacionadas.

### **3.3. Estrategia de intervención en educación primaria con base en habilidades socioemocionales: CLS-R-FUERTE**

El programa de habilidades para la vida remoto (CLS-R-FUERTE), es una intervención psicosocial que tiene por objetivo mejorar la atención y el comportamiento de estudiantes, específicamente en estudiantes de educación primaria (primero a quinto), en donde un equipo de investigación se encarga de capacitar de manera remota al personal del área de USAER de las escuelas, para que sean ellos quienes guíen el grupo de habilidades para cuidadores y el de

estudiantes así como las consultas del profesorado en un sistema de gestión del comportamiento dentro del aula (Haack, et al., 2021; Good Clinical Practice-Network, 2022, 20 de octubre).

Para que los estudiantes puedan ser candidatos para poder recibir el programa es necesario que el cuidador o el profesorado avalen que el alumnado presenta al menos seis síntomas de falta de atención o de hiperactividad/impulsividad, se considera como síntoma cuando la conducta se presenta a menudo o muy a menudo, otro elemento importante es que tanto el cuidador como los maestros tengan interés por participar, por otro lado, aquellos estudiantes que se encuentra medicados por problemas de atención o conducta pueden ser candidatos para recibir el tratamiento, mientras este no se vea suspendido durante el tiempo que dure el programa (Haack, et al., 2021; Good Clinical Practice-Network, 2022, 20 de octubre).

#### Componentes del programa CLS-R-FUERTE

##### *Componente cuidadores o padres de familia*

Este componente consiste en una reunión semanal de aproximadamente 90 minutos durante seis semanas, en las cuales se tiene como objetivo enseñar a los padres de familia o cuidadores habilidades de manejo de atención o comportamiento, estrategias de disciplina como el empleo de consecuencias positivas mediante el elogio o el reforzamiento positivo y establecimiento de rutinas, además se les comparte cuales son las habilidades que se les enseñan al alumnado y como pueden reforzarlas en el hogar (Haack, et al., 2019; Haack, et al., 2021).

##### *Componente de estudiantes*

Se lleva a cabo mediante una reunión a la semana en un periodo de seis semanas, estas son llevadas a cabo de manera remota y duran aproximadamente 60 minutos, estas reuniones se encuentran a cargo del maestro o maestra de apoyo de la escuela y tienen por objetivo enseñar al

alumnado habilidades relacionadas con el autocontrol y relajación, resolución de problemas, seguimiento de rutinas, así como habilidades sociales, lo anterior mediante estrategias de juego de roles, juegos, establecimiento de reglas, controles de atención, recompensas y el uso de refuerzos positivos como el elogio (Haack, et al., 2019; Haack, et al., 2021).

#### *Componente aula (profesorado)*

Comprende en una reunión con el profesorado de manera remota, que tiene una duración de 60 minutos aproximadamente al inicio del programa, que tiene por objetivo diseñar una boleta de calificaciones con metas que deberán de ser cumplidas por el estudiante, posteriormente se tiene otra reunión en donde participan el profesor de grupo, padre de familia o cuidador, estudiante y el maestro o maestra de apoyo, que tiene por objetivo informar al estudiante cuales son las metas que se desean que alcance y la manera en que serán evaluadas (Haack, et al., 2019; Haack, et al., 2021).

A partir de lo descrito anteriormente, se puede decir que el programa CLS-R-FUERTE es muy completo ya que involucra tanto a los padres de familia como al profesorado con el objetivo de favorecer el comportamiento de los estudiantes, además de que se deben de cumplir con ciertos criterios para poder beneficiarse con este, sin embargo, para fines de la presente solo se retomara el componente de los maestros de aula.

## **CAPITULO IV. MÉTODO**

A continuación, se describe el diseño del método que involucra el tipo de investigación y diseño, participantes, técnica de recolección de datos, procedimiento y análisis de la información, lo que se describe a continuación y que permitirá dar respuesta a los objetivos planteados, así como a las preguntas de investigación del presente estudio.

### **4.1. Tipo de Investigación.**

El tipo de investigación que se utilizara para el presente estudio es la cualitativa que es un tipo de investigación que resulta complicada, cuantificar y no es experimental, el investigador analiza a partir de la construcción social al fenómeno en su entorno natural, enfocándose en describir el comportamiento del fenómeno estudiado, entendiéndose como la capacidad de analizar fenómenos complejos en su ambiente real mediante la observación (Martín, 2012; Maldonado, 2018), como lo son las maneras de pensar, creer, comportarse, actuar, proceder y hábitos de las personas (Iñiguez, 1999). Algunas de sus ventajas es que puede ser utilizada para el estudio de fenómenos educativos (Gall et al., 2007).

Entendiendo que este tipo de investigación busca describir el comportamiento de lo que se desea estudiar en su entorno natural, la presente investigación busca analizar las actitudes del profesorado que ha participado en la implementación del programa CLS-R-FUERTE en cada una de sus instituciones.

### **4.2. Marco Conceptual**

En investigación cualitativa se vuelve necesario tener constructos o referentes conceptuales que permiten orientar al estudio (Badilla, 2006). Hace referencia a las variables de la investigación, mismas que deberán de estar fundamentadas con información teórica reciente (Reidl-Martínez,

2012), estos referentes también permitirán realizar el análisis de los resultados obtenidos en la investigación (Carrión, 2006). En este sentido a continuación se describen las variables del presente estudio.

### *Práctica docente*

Comprende la realidad que vive el docente día a día al interior del aula, así como las relaciones e interacciones que se dan entre todos los que forman parte de la institución escolar, teniendo como fin último enseñar a los alumnos y que ellos aprendan (Achilli, 1988). Este concepto involucra todos los aspectos que van a permitir que el alumnado aprenda, desde aspectos organizacionales, institucionales, planes y programas, entre otros.

### *Actitudes del docente*

Involucra características, valores afectivos y conocimientos que influyen en la manera de actuar o pensar de las personas, lo cual permite que se pueda predecir cuál será el modo de actuar de alguien, refiriéndose a aspectos cognitivos y afectivos influyen en el comportamiento de las personas (Schmidt, 2006). En este sentido, las actitudes tienen tres componentes: *son cognitivas*, puesto que se encuentran relacionadas con las creencias de cada persona que involucra tanto conocimientos o ideas que se tienen sobre un objeto o situación; *son afectivas*, debido a que involucran sentimientos y emociones que se tienen sobre algo en particular; y finalmente se encuentran las *conductas*, que corresponde a la manera de actuar ante diversas situaciones, así como las intenciones, la disposición o reacciones que se tenga hacia el objeto o situación. (Llorent y Álamo, 2016; Huertas, 2008).

A partir de lo descrito anteriormente se concluye que la principal variable del presente estudio son las actitudes del profesorado (cognitivas, afectivas y conductuales), mismas que se manifiestan durante el ejercicio de su práctica docente.

### **4.3. Diseño de la investigación**

El presente estudio se encuentra orientada al diseño fenomenológico, el cual tiene como objetivo comprender el fenómeno a analizar desde su estructura, mediante la experiencia de los participantes en el estudio, conocer como los individuos comprenden su realidad (Maldonado, 2018; Gall et al., 2007), centrándose en las experiencias personales tomando en cuenta la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la relacionalidad (Álvarez-Gayou, 2004). En este diseño de la investigación cualitativa se busca indagar las experiencias de las personas que participan en el estudio, mediante el relato de sus propias vivencias de manera detallada (Reidl-Martínez, 2012).

El diseño de la investigación permite especificar cuáles son los intereses del estudio, en esta secuencia el diseño fenomenológico busca comprender algo en específico desde la percepción del investigador, en el caso de la presente investigación se busca comprender cuales son las actitudes que tienen los docentes al participar en la implementación del programa CLS-R-FUERTE.

### **4.4. Participantes**

En el presente estudio, participaran los docentes pertenecientes a las 11 escuelas de educación básica primaria, en Culiacán de Rosales, Sinaloa, en las cuales se ha implementado el programa CLS-R-FUERTE, durante el periodo 2021 a 2023. El total de docentes que participo en CLS-R-FUERTE corresponde a 49, de los cuales 45 son mujeres y 4 hombres. A partir de ello, se invitó a

los docentes para que participarán en el presente estudio de manera voluntaria y garantizando la confidencialidad de la información que proporcionen. Buscando que de cada escuela accedieran a participar al menos dos docentes, quienes al menos hayan tenido un estudiante participando dentro de este programa. Como resultado se obtuvo la participación de 21 docentes (3 hombres y 18 mujeres), pertenecientes a las 11 escuelas en donde se implementó CLS-R-FUERTE, en 10 de las escuelas se obtuvo la participación de al menos dos docentes de cada una y en una escuela solo se obtuvo la participación de un docente.

#### **4.5. Técnicas de recolección de datos**

Con la finalidad de explorar y analizar las actitudes del profesorado que participo en la implementación del programa CLS-R-FUERTE, se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. La entrevista a profundidad consiste en un encuentro entre el investigador y el participante, en donde el principal objetivo de la reunión consiste en que el investigador comprenda la manera de pensar o las experiencias de sus participantes con relación a cierta situación, creando un ambiente que permita al participante expresarse libremente, grabar la entrevista favorece obtener más información precisa (Taylor y Bogdan, 1987). En este mismo sentido, Álvarez-Gayou (2004), mencionan que la entrevista a profundidad busca la interacción entre el investigador y los participantes, mediante el establecimiento del diálogo, con la intención de percibir la manera de pensar, sentir y vivir de los participantes en determinado tiempo, para ello el investigador deberá de plantear una o varias preguntas que le permitan guiar la conversación y la duración de la misma puede llegar a variar a causa del tema y de la dinámica del grupo.

El emplear entrevistas con profundidad en el presente estudio permitirá recopilar información sobre los conocimientos o ideas previas del profesorado con respecto al programa que se implementó en su escuela, de igual manera cuales fueron las emociones o sentimientos que les

genero su participación en este y finalmente conocer su disposición o las reacciones que tuvieron durante el tiempo que participaron en dicho programa.

#### **4.6. Procedimiento de obtención de datos**

Se estableció una primera reunión para dar a conocer a cada uno de los docentes participantes los objetivos del presente estudio, se comunicó que su participación es de manera voluntaria y el respeto que se dará a la información que proporcionaron, la cual será utilizada con fines de investigación, con ello se tendrá su consentimiento para participar. Posteriormente, se estableció un cronograma para establecer los días y horarios en que se llevaría a cabo cada una de las entrevistas de manera virtual, la cual tuvo una duración aproximadamente de 30 a 45 minutos y cada una de estas fue videograbada.

#### **4.7. Análisis e interpretación de resultados**

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos, primero se transcribió cada una de las grabaciones de las entrevistas realizadas, posteriormente se realizó un análisis de categorías de las actitudes del profesorado que comprenden el componente cognitivo, afectivo y conductual. Para el análisis se utilizó el software ATLAS.ti (versión 9.1.3.0), este programa facilita el análisis de información textual, mediante la fragmentación del texto, insertar comentarios, resaltar información (Penalva, et al., 2015), lo que permitió explorar la información más significativa para poder dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio.

## RESULTADOS

### 5. Análisis de resultados

Para llevar a cabo el análisis de resultados se establecieron categorías y subcategorías, con el objetivo de facilitar la comprensión de la información obtenida, de tal manera los resultados se dividieron en tres apartados. En primer lugar, se presentan los resultados que se obtuvieron al realizar un análisis de categorías de los tres componentes actitudinales (cognitivo, afectivo, conductual), del profesorado que participó en el Programa de Habilidades para la Vida Remoto (CLS-R-FUERTE), antes, durante y después de su implementación, que permiten dar respuesta al objetivo general del presente estudio.

En segundo lugar, se describen los resultados obtenidos al realizar un análisis de la categoría actitudinal *cognitivo*, estableciendo subcategorías que corresponden a las creencias y opiniones del profesorado en tres momentos, antes, durante y después de la implementación del programa de intervención CLS-R-FUERTE, que dan respuesta al primer objetivo específico.

En tercer lugar, se muestran los resultados obtenidos, al realizar un análisis de la categoría actitudinal denominada “afectivo”, que dio como resultado una serie de subcategorías relacionadas con las emociones, que experimentó el profesorado antes, durante y después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE, que permite dar respuesta al segundo objetivo específico.

Finalmente, se observan los resultados obtenidos del análisis de la categoría actitudinal que corresponde a lo conductual, así mismo, se presentan las subcategorías relacionadas con las acciones que realizó el profesorado antes, durante y después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE, resultados que dan respuesta al tercer objetivo específico.

Es importante mencionar que, para todos los casos, se efectuó un análisis de las entrevistas realizadas al profesorado que participó, a través del software *ATLAS.ti*, lo que permitió establecer categorías y subcategorías.

### **5.1. Análisis y descripción de categorías y subcategorías de las actitudes**

Para poder dar respuesta al objetivo general del presente estudio, se llevó a cabo un análisis cualitativo de cada entrevista realizada a los docentes participantes, lo anterior mediante el uso del software *ATLAS.ti*, versión 9.1.3.0 esta herramienta permitió establecer categorías y subcategorías, para poder identificar las actitudes del profesorado que participó en el programa CLS-R-FUERTE, los fragmentos de lo reportado por los docentes se identifican con la letra “E” y el número de entrevista.

Las categorías se establecieron a partir de la definición de las actitudes, las cuales son entendidas como las percepciones que tiene un sujeto hacia un objeto o situación, que van a influir en la conducta, consta de tres componentes el afectivo, cognitivo y conductual (Bohner y Schwartz, 2001; Briñol, et al., 2015), a partir de lo anterior se busca conocer de qué manera perciben los docentes al programa CLS-R-FUERTE antes, durante y después de su implementación, los componentes actitudinales se establecieron como categorías, a continuación se describe cada uno de ellos.

*Cognitivo*: este componente comprende ideas previas, creencias y opiniones, a partir de las experiencias y la información que poseen los individuos (Ubillos, et al., 2004; Oskamp y Schultz, 2005; Briñol, at., 2015), entendiéndose como creencias aquellas cuestiones de las cuales se carece de un conocimiento certero, pero en las que se confía para poder actuar ante la presencia de una situación (Andoni, 2015), en cuanto a las opiniones se conciben como la primer impresión y la

manera de expresar de forma verbalizada lo que se piensa sobre algún objeto o situación (Monzón 2001).

En la tabla 1, se presentan las creencias y opiniones que tienen los docentes hacia CLS-R-FUERTE, antes, durante y después de su implementación en cada escuela participante.

**Tabla 1.**

*Creencias y opiniones hacia el programa CLS-R-FUERTE*

Categoría	Subcategorías
Cognitivo	Adecuado
	Carga de trabajo
	Complejo
	Eficaz
	Fructífero
	Innovador
	Interesante
	Práctico

*Nota.* La tabla muestra las creencias y opiniones del profesorado hacia CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas permitió identificar las siguientes subcategorías: carga de trabajo, innovador, eficaz, práctico, fructífero, interesante, adecuado y complejo, categorías que se derivan del componente cognitivo de las actitudes. Subcategorías que permitirán describir la cualidad del componente cognitivo que especifica las creencias de la primera impresión al presentarles el programa de intervención “CLS-R-FUERTE”, así como, la opinión sobre las reuniones virtuales, recursos visuales empleados (videos y presentaciones), materiales (boleta de calificaciones) el uso de los materiales (forma de evaluar la boleta de calificaciones) durante la implementación del programa “CLS-R-FUERTE”.

*Afectivo*: este componente se encuentra asociado con sentimientos, emociones que pueden ser positivos o negativos (Ubillos, et al., 2004; Oskamp y Schultz, 2005; Briñol, at., 2015). Las emociones son definidas como organizadores motivacionales que van a favorecer la adaptación, sirven para comunicar significados entre individuos y su duran poco tiempo, dentro de las emociones básicas se encuentran la alegría, tristeza, miedo, sorpresa, ira y asco (Feldman, 2017; Mendoza, 2018). Por otra parte, los sentimientos se generan a partir de las emociones, tienen una larga duración y al mismo tiempo se relacionan con el estado de ánimo (Pallares, 2010), la rueda de las emociones de Plutchik (1980), permite identificar los sentimientos que se encuentran asociados con cada una de las emociones. Tanto las emociones como los sentimientos van a permitir que los individuos enfrenten situaciones que favorezcan sus relaciones interpersonales, promueva su aprendizaje y contribuya al establecimiento de metas (Mendoza, 2018).

En la tabla 2 se presentan las emociones y sentimientos que experimentaron los docentes, antes, durante y después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE.

**Tabla 2**

*Emociones y sentimientos hacia el programa CLS-R-FUERTE*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría emociones</b>	<b>Subcategoría Sentimientos</b>
Afectivo	Alegría	Felicidad, satisfecho, tranquilo, gratitud y orgulloso.
	Enojo	Frustrado.
	Miedo	Preocupado.
	Sorpresa	Entusiasmado y nervioso.
	Tristeza	

*Nota.* La tabla muestra las emociones y sentimientos que experimento el profesorado hacia CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de entrevistas se distinguieron las siguientes subcategorías que corresponden a las emociones: alegría (felicidad, satisfacción, tranquilidad, gratitud, orgullo),

enojo (frustrado), tristeza, sorpresa (entusiasmado, nervioso) y miedo (preocupado), que se derivan de la categoría afectivo. Estas subcategorías permitirán explicar las características del componente afectivo, favoreciendo la descripción de emociones y sentimientos al diseñar una boleta de calificaciones con metas que debían ser cumplidas por el alumnado (reto de clase), al informar a su estudiante sobre las metas que se esperaba que lograría, durante el monitoreo y al evaluar la boleta de calificaciones, cada que su alumnado cumplía con sus metas y al término de la implementación del programa

*Conductual*: este comprende comportamientos o acciones ante la presencia de un objeto o situación (Ubillos, et al., 2004; Oskamp y Schultz, 2005; Briñol, at., 2015), las acciones son definidas como la manera en que se comporta el individuo en determinada situación, en donde la acumulación de estas acciones son denominadas conductas (Díez, 2012), en este caso hacia el programa CLS-R-FUERTE.

En la tabla 3 se encuentran las acciones o comportamientos que desarrollaron los docentes antes, durante y después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE en su institución.

**Tabla 3***Acciones desarrolladas en CLS-R-FUERTE*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Conductual</b>	Actualización
	Aplicación
	Atención
	Colaboración
	Convivencia
	Desistir
	Evaluación
	Habilidades socioemocionales
	Motivación
	Participación
	Práctica docente
	Reconocimiento
Selección	

*Nota.* La tabla muestra las acciones o comportamiento del profesorado que participo en CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

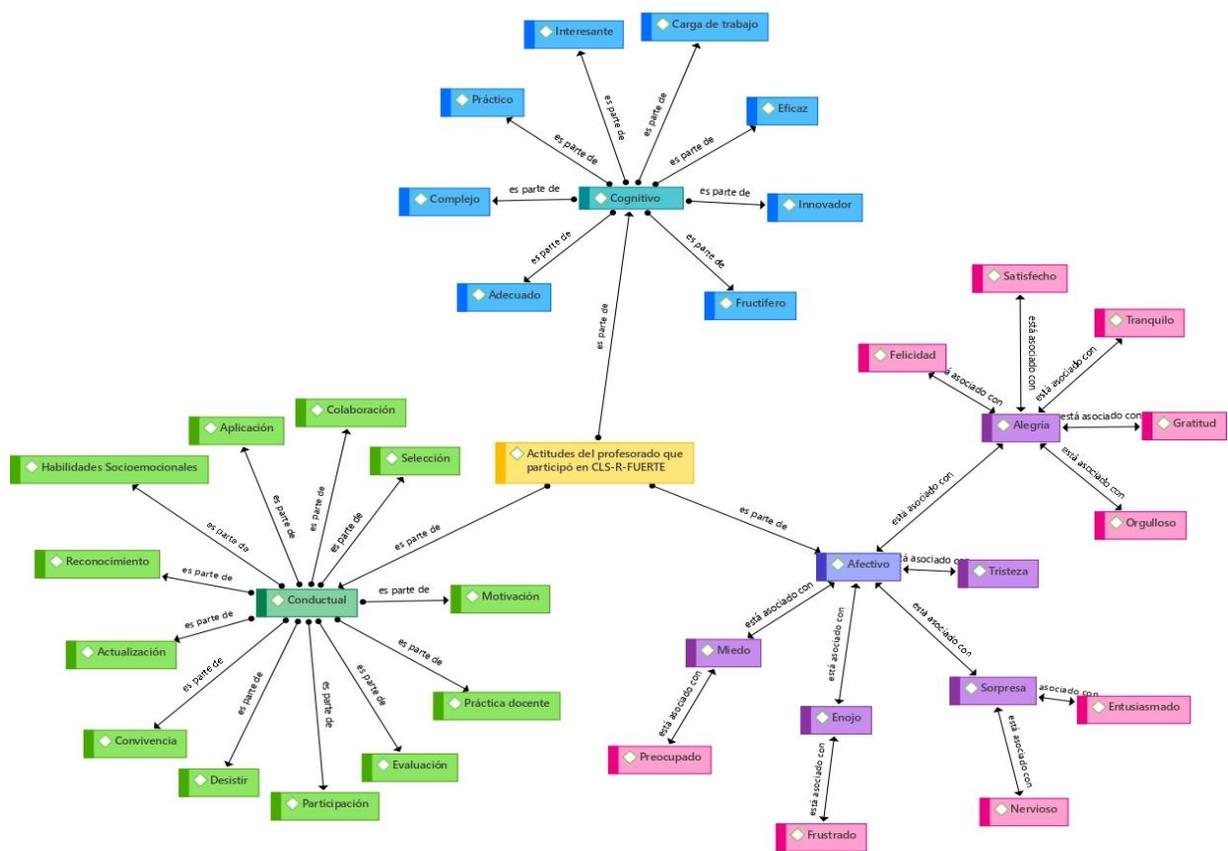
El análisis de las entrevistas permitió identificar las siguientes subcategorías: reconocimiento, selección, motivación, habilidades socioemocionales, convivencia, evaluación, actualización, desistir, aplicación, colaboración, participación y práctica docente, que derivan del componente conductual de las actitudes. Las subcategorías descritas anteriormente permitirán detallar el componente conductual, puesto que se describe el comportamiento del profesorado, por ejemplo al informarles sobre su posible participación en este programa de intervención (CLS-R-FUERTE), al seleccionar al estudiantado que participaría, acciones que llevo a cabo cuando su alumnado no lograba sus metas (reto de clase), aspectos que se mejoraron en su práctica docente, la forma de evaluar el reto de clase mediante el uso de una plataforma, factores que influyen para que el profesorado abandone el programa, posibles cambios al programa CLS-R-FUERTE, la

colaboración con actores educativos (padres de familia, USAER), finalmente si continuaron implementando o volverían a implementar este programa.

A continuación, en la figura 4 se observan las tres categorías actitudinales cognitivo, afectivo y conductual del profesorado que participó en el programa de intervención “CLS-R-FUERTE”, así como cada una de sus subcategorías descritas en las tablas 1, 2 y 3.

**Figura 4.**

*Actitudes del profesorado: afectivo, cognitivo y conductual*



*Nota.* La figura muestra las actitudes que experimento el profesorado que participo, antes durante y después de la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

## 5.2. Percepción del profesorado hacia CLS-R-FUERTE

Para dar respuesta al primer objetivo específico de este estudio, que consiste en conocer la percepción que tienen los docentes con respecto al programa CLS-R-FUERTE, se realizó un

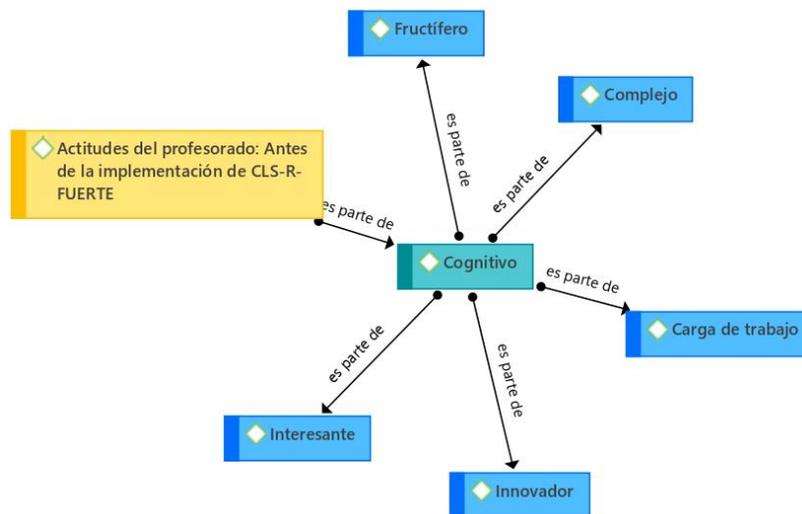
análisis a las entrevistas a través el software *ATLAS.ti*, identificando las principales creencias y opiniones del profesorado antes, durante y después de su implementación que a continuación se describen.

### 5.2.1. Percepción del profesorado hacia CLS-R-FUERTE antes de su implementación

A continuación, se presentan las creencias y opiniones que manifestaron tener los docentes *antes* de que se implementara el programa CLS-R-FUERTE en sus instituciones.

#### Figura 5.

*Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE antes de implementarlo*



**Nota.** La figura muestra las creencias y opiniones que tenían los docentes antes de que se comenzara a implementar CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observan las impresiones de los docentes hacia CLS-R-FUERTE, antes de que comenzará su implementación, estos resultados fueron obtenidos a través del análisis de entrevistas mediante el uso del software *ATLAS.ti*, las principales impresiones que se identificaron antes de que se comenzara a implementar el programa en las instituciones escolares son: carga de trabajo, complejo, interesante, innovador y fructífero, por lo que se puede decir que no solo hay creencias negativas sino también se presentaron positivas..

*Carga de trabajo.* Cuando la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), informó al profesorado sobre la implementación del programa CLS-R-FUERTE en la institución, expresaron lo siguiente “sinceramente que, si iba a ser como una carga, más trabajo...los cuestionarios...llenar algún formulario, etc.” (E5), “pensé que a lo mejor sería más trabajo y fue de ¡ay! pues tenemos mucho trabajo más esto” (E6), “primeramente sentí que iba a ser algo extra a lo que hacemos diariamente...hacer registros diarios y una tarjetea...va a ser mucho trabajo” (E8), “al principio si pensé que iba a ser un poquito más de carga de trabajo” (E9), “en un principio decía yo ingasu, todo eso tenemos que hacer y tengo un grupo de 45 alumnos” (E12), “en un primer momento uno si dice, es más trabajo porque me tengo que enfocar a algo distinto” (E13), “dije yo es más trabajo...tengo 39 niños...pero tener que estar mucho más al pendiente de ellos para ver sus acciones, si están cumpliendo con las metas y estar dando la clase” (E14), “dije yo, ay más trabajo y más trabajo, ósea a parte de las adecuaciones que yo iba a hacer, dije yo es más trabajo a lo que me voy a enfrentar” (E15), “por el momento si dije va a haber mucho trabajo, o sea voy a planear mi planeación para el grupo, mi planeación para los niños que tengo así bajitos y voy a planear extra para estos alumnos” (E17). Con lo anterior, es importante mencionar que en un primer momento el profesorado consideraba que su participación en CLS-R-FUERTE, estaba asociada con mayor carga de trabajo

*Complejo.* Durante la primera reunión en la que se explicaron las generalidades del programa (duración y actividades a desarrollar) se identificó que “iba a ser un poco más complejo, como coloquialmente se dice, no es como te lo pintan” (E-5), “yo dude en cumplirlos la verdad, dije yo pues si son seis semanas, seis semanas de arduo trabajo de que no se me fuera a pasar, tener presente los retos de cada niño, pues porque no era uno, era el doble” (E15), “pues que el niño

aceptara que era un bien para el...pues porque iba a estar en un programa” (E17). A partir de lo descrito, se puede decir que en un inicio los docentes percibían al programa como algo difícil.

*Interesante.* De igual manera en la primera reunión, hubo a quien le resulto interesante el programa, “pues me pareció bien el programa... dije yo pues me gustaría que se aplicará con mi grupo, especialmente con él” (E2), “se me hizo una gran oportunidad para los niños y un reto para nosotros... porque nunca hemos trabajado en este tipo de actividades” (E9), “me llamo la atención de verdad, los papás hasta dónde iba a llegar el rol del papa” (E12), “pues la verdad me pareció interesante...de lo contrario no le hubiera entrado, la verdad (E16), “en primer momento, pues me pareció interesante, porque dije, pues si va a ayudar a este niño...es un bien para los niños...va ayudar a que los niños cambien y tengan una mejor conducta” (E18). Durante la primera reunión en la cual se explican las generalidades del programa, hubo docentes que concibieron al programa como interesante.

En esta misma línea, en esta reunión se proyectan videos con testimonios de padres de familia y docentes que han participado en este programa, los docentes mencionan, “fue interesante ver como a otros maestros les funcionó el programa” (E4), “las experiencias...me llamo la atención ver como notaban cambios” (E6), “se me hizo interesante porque es algo que no se aplica mucho en las escuelas... pero si se me hizo muy padre” (E8), “escuchar el testimonio de los padres de familia en el cambio de sus hijos...haberlos escuchado que si había cambios, yo decía, ¡ay! pues como, eso me llamó la atención” (E15), me llamo mucho la atención los retos de clase y también los testimonios que dieron los padres de familia acerca de lo que habían logrado en sus hijos” (E19), “lo que me resultó más atractivo pues es el escuchar, cuando te dicen hubo resultados, logramos esto, el escuchar los testimonios de otras personas te alientan a realizar las cosas (E20).

Entonces se puede decir que la proyección de este tipo de material favorece la percepción de los docentes hacia CLS-R-FUERTE.

*Innovador.* Con relación a la participación de los docentes en un programa de intervención, describieron que “fue algo nuevo para mí, nunca había entrado en un programa de este tipo” (E4), “nunca habíamos tratado con ningún programa así” (E7), “es algo novedoso siento que las escuelas de nuestro país...no sé si se haga” (E-8), “me pareció algo innovador, la verdad, o sea, se me hizo que era algo diferente a lo que veníamos manejando...y se podía mejorar bastante el desempeño de los niños” (E10), “era algo nuevo...que iban a trabajar con unos niños que requieren mayor apoyo” (E13), “era algo nuevo para nosotros...no está patrocinado por nuestro país, entonces dijimos, pues a que nos vamos a enfrentar...como maestros nosotros tenemos un método, una forma de trabajar aquí” (E14), “pues de alguna forma era algo nuevo, pues nunca se ha implementado un proyecto así aquí en la escuela” (E21). El profesorado expreso que no había tenido la oportunidad de participar en este tipo de actividades, por lo que lo consideran que son cosas innovadoras para ellos como docentes.

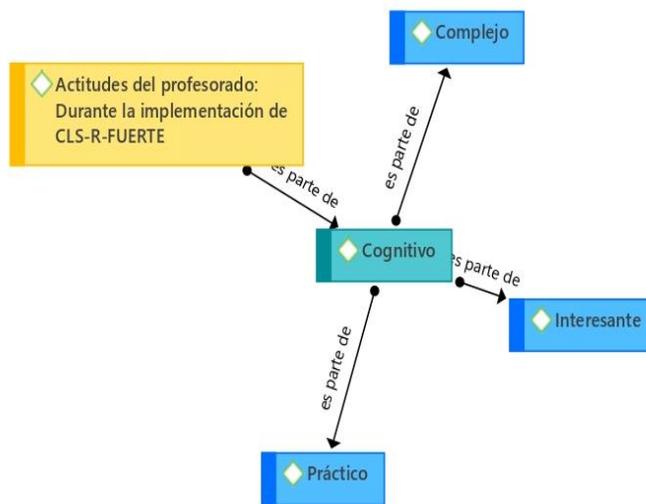
*Fructífero.* Con respecto a que se implementaría este programa en su institución mencionaron, “qué padre que seamos afortunados, que se apliquen ese tipo de estrategias en nuestra escuela, para que nos enfoquemos y podamos aplicarla con los demás alumnos” (E2), “me fui por el lado del beneficio de los niños que iban a estar participando” (E8), “este programa nos podía apoyar, se requería apoyar a algunos niños, en este caso yo fui beneficiada, porque me tocaron dos” (E15). Finalmente, los docentes expresan que en un inicio también notaron que sería una actividad con la cual sus estudiantes se beneficiarían.

### **5.2.2. Percepción del profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE**

En la figura 6, se muestran las creencias y opiniones del personal docente hacia el programa CLS-R-FUERTE, durante el tiempo que se estuvo implementando en las instituciones.

**Figura 6.**

*Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE durante su implementación*



**Nota.** La figura muestra las creencias y opiniones que experimentaron los docentes que participaron durante la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

A través del análisis de entrevistas que se realizó en el software ATLAS.ti, se identificaron las creencias y opiniones del profesorado hacia el programa CLS-R-FUERTE durante su implementación (Ver figura 6), identificándolo como complejo, interesante y práctico, se puede apreciar que creencias como la carga de trabajo se eliminó durante la implementación del programa. A continuación, se describe cada una de ellas.

*Interesante.* El diseño de la boleta de calificaciones en donde el profesorado estableció metas a sus estudiantes, por ejemplo, mantener su área de trabajo organizado, escuchar sin interrumpir, seguir las reglas, entre otras, opinan lo siguiente “me gusto la escala que nos imprimieron y nos llevaron para ir apuntando que era lo que realizaba bien el alumno y lo que dejaba ausente” (E1), por otro lado, los niños tenían que obtener un puntaje diario, para que en el

hogar se les recompensará con alguna actividad que a ellos les gustara, a lo que mencionan que fue interesante “la motivación de los niños por obtener ese premio” (E3), “el material me pareció interesante para trabajarlo así como las metas” (E10). Con respecto al desarrollo de todas las actividades, expresaron que “fueron muy atractivas tanto para los maestros como para los alumnos, los alumnos estaban muy emocionados” (E14). Durante la implementación del programa se mantuvo la creencia de que el programa es interesante a causa de las diferentes actividades que se estuvieron implementando, por ejemplo, la boleta de calificaciones en donde se registraba el puntaje diario del alumnado, la motivación que experimento el alumnado para obtener sus recompensas en el hogar, entre otras.

*Complejo.* Durante el programa los docentes debían monitorear el cumplimiento del reto de clase (boleta de calificaciones), antes del recreo y antes de que culminara la jornada escolar, a lo cual mencionan que “fue un poco complicado...por la cuestión del tiempo porque tengo un grupo muy numeroso y a veces no me daba tiempo, darme ese momento para poder calificarlo” (E5), “lo más difícil fue poner sus puntos, el que no se me pasara, el que no se me olvidara que tenía esa responsabilidad” (E20), “tratar de que se cumpliera al 100% las metas” (E21), al mismo tiempo expresan, “al principio si fue complicado porque a los niños se les olvidaban muy seguido el tarjetón” (E10), es importante mencionar que al inicio se notificó a los padres de familia y a los estudiantes que debían llevar todos los días su reto de clase, para que al término de la jornada escolar el docente pudiera registrar la cantidad de puntos obtenidos por su estudiante. En este sentido es importante mencionar que los docentes expresan que existieron momentos en los que fue difícil realizar las actividades, un factor que influyo en esto fue el tiempo.

*Práctico.* Con respecto al desarrollo de actividades y la asistencia a reuniones de manera virtual el profesorado expreso, “fue algo realmente sorprendente el saber que no era tanto trabajo,

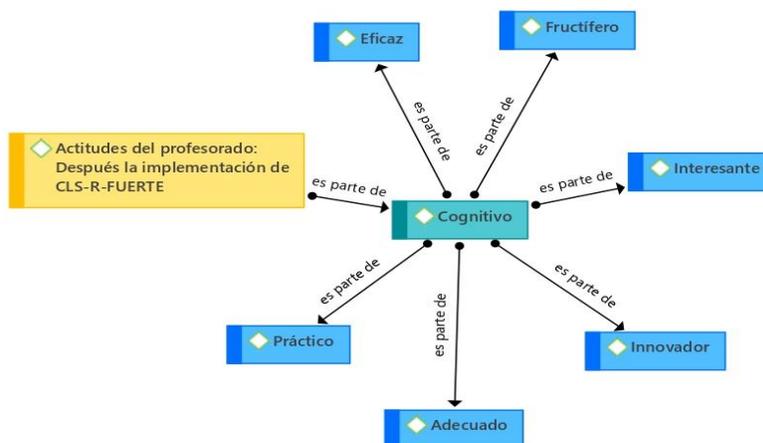
pues era muy práctico y realmente con mucha ventaja para los niños” (E6), “las sesiones fueron muy dinámicas...la información que nos daban era muy acertada, no nos daban tanta vuelta” (E8), “fueron muy precisos y resolvían nuestras dudas sin problema” (E10), “es una buena estrategia así virtual, pero también como teníamos el acompañamiento de los maestros de USAER, también por eso” (E11), “desde el momento en que fue en línea, las mamás que estaban dentro de mi aula dijeron super bien” (E12), “más práctico, fue más vivencial” (E15). Durante la implementación de CLS-R-FUERTE, hubo momentos en los cuales debían de asistir a reuniones virtuales para recibir retroalimentación las cuales consideran que son muy prácticas y no tuvieron inconvenientes para poder asistir.

### 5.2.3. Percepción del profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE

Con respecto a las creencias y opiniones del profesorado hacia el programa después de que se terminara de implementar CLS-R-FUERTE en su escuela, se identificaron las siguientes ver figura 7.

**Figura 7.**

*Creencias y opiniones hacia CLS-R-FUERTE después de su implementación*



**Nota.** La figura muestra las creencias y opiniones del profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 7 se presentan las creencias y opiniones de los docentes hacia el programa CLS-R-FUERTE después de su implementación, resultados obtenidos a través de un análisis de entrevistas mediante el software *ATLAS.ti*, se puede apreciar que después de su participación en este programa, el profesorado lo percibe como eficaz, fructífero, interesante, innovador, adecuado y práctico, estas creencias y opiniones se explican a continuación.

*Interesante.* Con respecto al reto de clase que se implementó y el monitoreo que tuvieron que realizar para supervisar si se estaba cumpliendo consideran que “estuvo padre esa estrategia, porque la pudimos seguir aplicando con los demás alumnos” (E2), “al llevarlo a la práctica nos dimos cuenta de que eran realidades... pudimos notar cambios en los niños” (E6), “me pareció muy interesante porque les ayudó mucho a los niños en la cuestión de autorregular las emociones y nos benefició también a nosotros en el aula” (E9), “es muy interesante el programa y considero que sí es efectivo” (E19). Al finalizar la implementación del programa, el profesorado considera que las actividades implementadas son interesantes y las pueden continuar aplicando al interior de sus aulas.

*Práctico.* Después de haber participado en este programa los docentes expresan que, “fue otra técnica que facilito el trabajo” (E3), “la verdad no es un gran problema por mí por tomar las reuniones en línea... se cumple con el objetivo” (E4), “fue algo sencillo y que realmente lleva mucho de ventaja” (E6), “nos dimos cuenta de que no era un programa que requiera mucho tiempo” (E7), “las sesiones fueron muy dinámicas... la información que nos daban era muy acertada” (E8), “la verdad que era muy fácil hacerlo” (E10), “es dinámico, es sencillo y práctico” (E11), “fue accesible y estuvo a disposición” (E12). Después de su participación en CLS-R-FUERTE, el profesorado considera que el programa es muy práctico y no requiere de mucho tiempo y esfuerzo.

*Adecuado.* Después de participar en este programa y visualizar cambios en el comportamiento y atención de sus estudiantes los docentes expresan que el programa fue adecuado, “pues la verdad es muy buena...es una actividad sencilla...dio buenos resultados (E3), “eran muy buenas actividades, muy buenas estrategias que llegue a conocer...muy buen material” (E5). En esta misma línea los docentes asistieron a las reuniones virtuales y opinan que “no es muy seguido, no es diario, no está complicado, me parece sencillo para que haya monitoreo” (E7), “se me hizo bien...siento que si se apoya u que era más sencillo estar en contacto” (E8), “si se hace así yo digo que también está bien, no hay gran problema” (E16), “yo creo que de manera virtual es un poquito mejor” (E17), “hay que aprovechar la tecnología, para mí no fue ningún inconveniente” (E18). Al vislumbrar cambios en el comportamiento de sus estudiantes, el profesorado considera que las actividades y estrategias implementadas son adecuadas y cumplen con su objetivo.

*Eficaz.* Simultáneamente el profesorado concibe a este programa como eficaz, “es eficaz y ustedes son comprometidos con su trabajo” (E1), “si funcionan las estrategias en los niños... ellos mismos van dominando el proceso” (E2), “es una estrategia que puedo seguir utilizando...a lo mejor adaptarla” (E3), “es una actividad que son muy sencillas...y que dio buenos resultados” (E4), “obviamente es un proyecto que realmente si lo llevamos a cabo así como lo llevamos, cumple su misión” (E6), “si se vieron los avances” (E7), “platicábamos entre maestras, es tan fácil el programa es algo que debemos de hacer todos los días para ayudar a los pequeños” (E12), “es un programa muy bien estructurado y tiene metas y las metas se lograron” (E14), “estas actividades están bien enfocadas a los problemas que el niño trae y a sus características que presenta” (E16), es un muy buen proyecto...que si es en pro de ayuda de los niños y que su funciona la verdad” (E19). Por lo anterior, se puede decir que al finalizar la participación del profesorado en este

programa lo conciben como eficaz, puesto que se lograron los objetivos planteados en un inicio, además de considerar que las actividades no implican mucho trabajo ni esfuerzo.

*Fructífero.* Igualmente, el profesorado que participo en el programa opina que fue de beneficio para ellos, “me parece bien porque favorece la conducta de los alumnos” (E1), “estuvo padre esa estrategia, porque la pudimos seguir aplicando con los demás alumnos” (E2), “es una estrategia que puedo seguir utilizando” (E4), “fue una experiencia buena, conocimos diferentes estrategias y vimos avance en el niño” (E7), “se me hizo una muy buena oportunidad...tomar como base ese programa e incluso incluirlo al grupo” (E8), “me dieron buenas estrategias para implementarlas y trabajar con ellos” (E9). En este sentido los docentes consideran que el programa es beneficioso puesto que lo pueden continuar implementando dentro del aula con estudiantes que también lo requieran.

*Innovador.* Finalmente, para quienes nunca habían participado en un programa de intervención de este tipo mencionan lo siguiente, “para mí fue algo novedoso...es algo excelente siendo algo nuevo, que funciona” (E3), “nunca habíamos tratado con ningún programa así, estuvo bien la experiencia” (E7), “me dio mucho gusto saber que se pueden utilizar otras estrategias, innovar y que se puede sacar adelante al alumno” (E11), “es algo nuevo, algo diferente, es algo que no nos había tocado hacer” (E13). Finalmente, los docentes consideran que este tipo de proyectos son innovadores puesto que son escasas las ocasiones en las cuales se les invita a participar en este tipo de actividades.

### **5.3. Actitudes asociadas a las emociones del profesorado hacia CLS-R-FUERTE**

Para dar respuesta al segundo objetivo específico del presente estudio, que consiste en analizar las emociones del profesorado durante su participación en el programa CLS-R-FUERTE, a través del

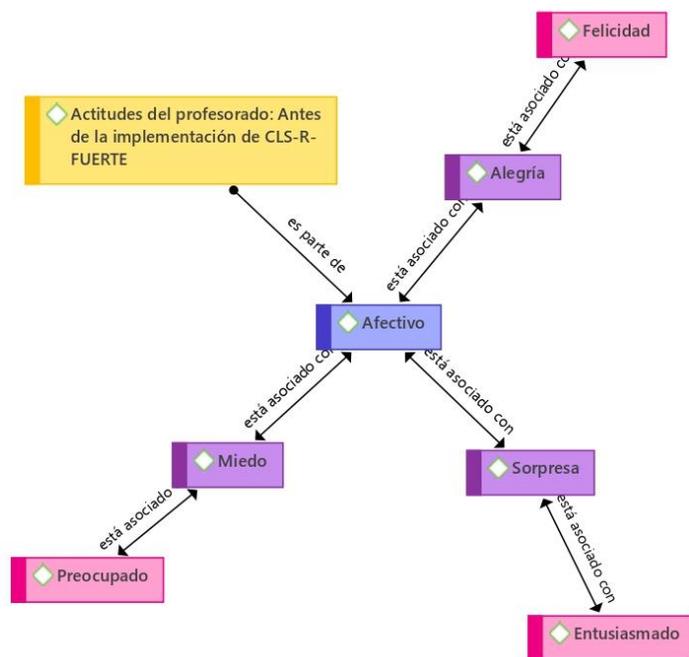
software *ATLAS.ti*, se realizó un análisis a cada una de las entrevistas, lo cual favoreció que se identificaran las principales emociones del profesorado antes, durante y después de la implementación de este programa.

### 5.3.1. Emociones y sentimientos del profesorado hacia CLS-R-FUERTE antes de su implementación

A continuación, en la figura 8, se presentan las emociones y sentimientos del profesorado que participó, desde el momento en el cual el personal de apoyo de USAER informó sobre la implementación de este programa en su institución y la posibilidad de participar en el mismo.

**Figura 8.**

*Emociones y sentimientos del profesorado antes de CLS-R-FUERTE*



**Nota.** La figura muestra los sentimientos y las emociones que tuvieron los docentes antes del comienzo de la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente: Elaboración propia.

A partir del software de *ATLA.ti*, se realizó un análisis que permito identificar que la emoción que experimentaron los docentes fue miedo y sorpresa, así mismo los sentimientos que

externaron sentir fue la felicidad, entusiasmo y preocupación (ver figura 8), es importante mencionar que la emoción de alegría no se presentó, sin embargo, el sentimiento de felicidad si se experimentó y a partir de la rueda de las emociones de Plutchik (1980), estas se encuentran asociadas, a continuación, se describe cada uno de ellos.

#### *Emociones:*

*Sorpresa.* Cuando el personal de USAER compartió con el profesorado la implementación de este programa en su escuela, mencionan que experimentaron “la emoción de sorpresa porque desconocíamos muchas cosas” (E5), “vamos a entrarle para conocer más pues, porque la educación cada vez es más diferente...pero pues le entramos a lo desconocido” (E15), “la verdad que cuando ya me dieron las indicaciones de como lo iba a ejecutar...dije dios mío, no creo que sea un gran impacto para en niño” (E20). En un inicio al conocer las características de CLS-R-FUERTE, los docentes experimentaron la sorpresa debido a toda la información que se les brindo antes de que se comenzara a implementar.

*Miedo.* Al mismo tiempo, también el profesorado experimento la emoción del miedo antes de conocer en qué consistía este programa “antes de conocerlo pues un poco de temor...en mi caso ya estoy grande y desde ahí podre o no podre” (E6), “temor, que va a pasar...no creo que funcione porque ya habíamos intentado de todo y no funcionaba” (E14), “si me dio miedo al principio, el saber que iba a tener mucho trabajo” (E18), “sentí un poco de temor, pues no lograrlo” (E19), “miedo a no saber a qué nos vamos a enfrentar” (E20). Por lo anterior, se puede decir que el profesorado también antes de comenzar a participar en CLS-R-FUERTE, experimento miedo a enfrentarse a algo desconocido para ellos.

#### *Sentimientos:*

*Felicidad.* En este mismo sentido al enterarse de que participarían en el programa hubo quien sintió felicidad “que chilo que programas así vengan y apoyen estas causas para los niños ... que nos hayan tomado en cuenta a la escuela... nosotros fuimos una escuela de las escogidas” (E12), sentimiento que se encuentra asociado con la emoción de alegría, ver figura 8. Con respecto a una de las emociones que manifestó tener el profesorado antes de la implementación del programa fue el de felicidad, al considerarlos para poder participar en esta actividad.

*Entusiasmado.* Durante la primera reunión en la que se explicó al profesorado las generalidades del programa, externaron lo siguiente, “los videos nos motivó a decir, ok ya lo aplicaron en otra parte y les funcionó, puede que con nosotros también funcione” (E14), “nos hizo la invitación, si estábamos de acuerdo en participar, entusiasmada, claro que sí, dije yo, le dije entusiasmada...le dije que sí” (E20). Entonces se puede decir que en un primer momento al tener un primer acercamiento al programa hubo quien se emocionó por tener la oportunidad de participar en este programa.

*Preocupado.* Puesto que también se requería la colaboración de los padres de familia, el profesorado sintió preocupación por el rol que tendrían los padres, durante la implementación de CLS-R-FUERTE, “los papás de verdad se van a tomar el tiempo...dije yo, se van a estar conectando y van a estar llenando encuestas y van a estar viniendo a preguntar cómo le fue con el puntaje” (E12), “preocupada, porque decía yo, donde no funcione, donde el trabajo que se vaya a hacer de las seis semanas, que no llegue a impactar en los niños o en los padres de familia” (E15). Un factor que influyo para que el profesorado se sintiera preocupado, fue que durante este programa se requería la participación de los padres de familia o cuidadores.

Cuando el profesorado tuvo que elegir las metas para su alumnado, hubo quien experimentó lo siguiente, “preocupada porque no sabía si iba a funcionar esa estrategia” (E2), “la meta que les

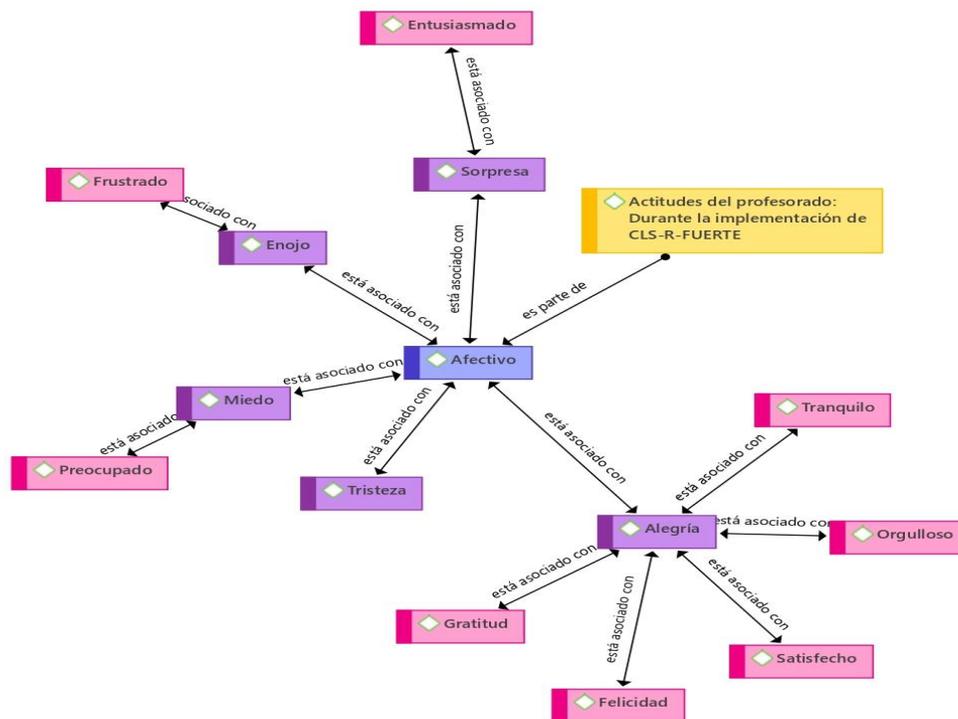
iba a poner a cada uno de ellos, cuál sería la adecuada y que me pudiera ayudar con la estrategia” (E11). Entonces se puede decir que también generó preocupación en los docentes la elección de metas que debían de lograr sus estudiantes, puesto que no estaban seguros de cuáles serían las más idóneas para sus estudiantes.

### 5.3.2. Emociones y sentimientos del profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE

En la figura 9 se presentan las emociones y sentimientos del profesorado que participó en CLS-R-FUERTE, como resultado del desarrollo de actividades durante la implementación de este programa. La asociación de sentimientos con las emociones fue a partir de la rueda de las emociones de Plutchik (1980).

**Figura 9.**

*Emociones y sentimientos del profesorado durante CLS-R-FUERTE*



**Nota.** La figura muestra las emociones y sentimientos que experimentó el profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente. Elaboración propia.

En la figura anterior se observan las emociones y sentimientos que experimentaron los docentes durante el tiempo que se estuvo implementando el programa CLS-R-FUERTE en sus escuelas, lo anterior a través de un análisis de las entrevistas mediante el software *ATLAS.ti*, identificando las emociones de alegría, sorpresa y tristeza, con respecto a los sentimientos se encontró que experimentaron orgullo, tranquilidad, gratitud, felicidad, satisfacción, las cuales se encuentran asociadas con la alegría, también manifestaron sentir entusiasmo que se relaciona con la sorpresa, así mismo, se identificó el sentimiento de frustración que se asocia con el enojo y finalmente, la preocupación que se socia con miedo. A continuación, se describen las emociones y posteriormente cada uno de los sentimientos que presentaron los docentes.

### Emociones

*Alegría.* Durante la implementación del reto de clase, el profesorado tenía como función supervisar el cumplimiento de este y en caso de no ser así intervenir para lograr su cumplimiento, teniendo como resultado que esta actividad generó en el profesorado alegría puesto que externaron lo siguiente “me ponía contento... porque lograba las metas” (E1), “al principio alegría porque veía yo que el niño le echaba ganas” (E2), “alegría cuando los niños lograban los objetivos” (E4), “estaba muy contenta...yo le miraba la carita al niño y decía vamos bien” (E9), “sentí tanta alegría porque los miraba...me di cuenta en que avanzaron y no nada más en los puntos que yo puse” (E12), “ok, ya empezó a modificar uno va el otro, dio una alegría” (E14), “cierta alegría estaban avanzando...poco a poquito fuimos avanzando” (E15). A partir de lo expuesto, se puede identificar que el profesorado experimentó la emoción de alegría cuando el alumnado cumplía con sus metas y al momento de ir notando cambios en su comportamiento.

*Sorpresa.* La colaboración de los padres de familia en este programa propició que los docentes experimentaran la emoción de sorpresa, “yo experimente mucho la emoción de la

sorpresa... porque la mamá era muy participativa...siempre preguntaba tanto a mi como al alumno que es lo que hacía en la sesión y se interesaba mucho porque el niño mejorara” (E5), de igual manera, la participación de los estudiantes en este programa genero la misma emoción “un poco de sorpresa porque vi a los niños motivados, vi mucha emoción en ellos, me sorprendió que reaccionaran tan bien” (E10). En este sentido, al percatarse que no era mucho trabajo el que tenían que hacer, comentan “fue algo sorprendente el saber que no, pues era muy práctico y realmente con mucha ventaja para los niños” (E6). Durante la implementación del programa los docentes experimentaron la sorpresa debido a que no se esperaban la participación tan activa de los padres de familia, la motivación que se generó en el alumnado y el darse cuenta de que es algo que no requiere mucho esfuerzo.

*Tristeza.* En los momentos en los cuales el alumnado no lograba cumplir sus metas, el profesorado sintió tristeza “cuando no lograban...me sentía triste por ellos, porque estaban ilusionados con alcanzar sus estrellas y obtener su recompensa” (E4), “me sentía pues mal que ellos no lograrán las metas” (E18). En este sentido, durante la implementación del programa hubo momentos en los cuales el alumnado no lograba cumplir con sus metas, lo cual género que se sintieran tristes en estos momentos.

### *Sentimientos*

*Entusiasmo.* Cuando se llevó a cabo la reunión en la que el profesorado eligió metas para el alumnado que participaría en este programa, hubo quien experimento entusiasmo “entusiasmada por explicárselo al niño como tal, porque el niño no sabía cuales iban a ser sus metas” (E5), también durante la evaluación de las metas se sintieron, “veía lo contentos que se ponían...llegaban al siguiente día le voy a echar más ganas y me voy a apurar para obtener todos los puntos, verlos motivados me entusiasmaba” (E8), “ya sabemos lo que vamos a hacer, pues ya está, así como que

entusiasmo” (E9). Al inicio, durante una reunión el profesorado tuvo que explicar al alumnado en compañía de su padre de familia o cuidador y con el apoyo del profesorado de USAER, en que consistían las metas que deberían de cumplir y como se estarían trabajando, lo anterior genero entusiasmo en los docentes al momento de explicarles y al observar la motivación del alumnado para cumplir sus metas.

*Tranquilo.* En la reunión en la que el profesorado, en compañía de padres de familia y profesores de apoyo de USAER, explico a su estudiante cuales eran las metas que debía de cumplir en este programa, comentan que sintieron tranquilidad “fue claro y pues concreto porque todo estaba sencillo” (E2), “me sentí tranquila porque eran metas que ellos necesitaban reforzarlas, entonces para ellos más que nada iba a ser el reto” (E9). También hubo quien experimentó el mismo sentimiento, durante la revisión diaria del reto de clase “era mi quehacer de todos los días, tenía que estar borrando y palomeando” (E3), “con uno de ellos que empezó bien y a obtener el puntaje arriba de nueve, si como que fue tranquilidad” (E14), “me sentía bien porque eran metas que podían lograr fácilmente solo necesitaban enforcarse un poco más” (E4). Durante cada una de las sesiones que se llevaron a cabo, expresaron “las sesiones, los materiales que nos mostraban, las pláticas de las maestras, todo estuvo muy bien, me sentí bien, tranquila” (E8), me sentí bastante bien la verdad, creo que fueron muy precisos y resolvían nuestras dudas sin problema” (E10), “me sentía un poco tranquila...sabía que estábamos haciendo las cosas bien” (E15), “me sentí tranquila...no fue mucho trabajo para mí” (E18), “me sentía tranquila, me sentí con la confianza de que sabia como íbamos y que si algo lo estaba aplicando mal me lo iban a decir” (E20). Por lo anterior, se puede decir que durante la implementación de CLS-R-FUERTE, existieron momentos en los cuales el profesorado se sintió tranquilo, por ejemplo, durante las reuniones a las que asistieron y durante el monitoreo del cumplimiento de las metas.

*Orgullo.* Durante la implementación y supervisión del reto de clase hubo quien externo que se sintió orgullo por sus estudiantes “me sentía muy orgullosa de ellos...por el esfuerzo que estaban haciendo, también porque yo sé que no es fácil para ellos tampoco” (E4). Durante el proceso de la implementación de CLS-R-FUERTE, hubo quien sintió orgullo por el trabajo que se estaba realizando.

*Preocupado.* Al momento de llevar a cabo el reto de clase hubo quien expreso sentir preocupación “me sentí preocupada, porque no sabía yo si se notaba el avance o no en el niño y si realmente el apoyo del padre de familia era efectivo” (E2), en este sentido al final de la jornada escolar “me sentía presionada porque llegaban por el...el tiempo me comía... no le tenía el resultado final de su meta del día” (E2), “la primer semana...preocupada porque decía yo ¡ay! y si no le doy dos puntos y ya no quieren seguir” (E15), “estaba preocupada de cómo hacer la situación...llega a su casa y se le olvida, regresa y otra vez viene con actitudes iguales o similares” (E17). En este mismo sentido al finalizar la jornada escolar debían registrar en un enlace la puntuación del reto de clase, “lo del puntaje...es como preocupación pues, de ¡ay! Se me paso” (E8). Entonces, se puede decir que durante algunos momentos los docentes experimentaron la preocupación, por ejemplo, con la participación de los padres de familia, al momento de finalizar la jornada escolar y tener que llenar la tarjeta con la puntuación obtenida por el alumnado ya fuera de manera física o virtual.

*Felicidad.* En los momentos en los cuales el alumnado lograba sus metas, algunos docentes expresaron sentirse felices “bien feliz...decía yo hoy no batalle nada” (E2). Al inicio al adaptarse al programa hubo momento en los cuales expresaron sentirse felices, puesto que el alumnado había cumplido con sus metas.

*Gratitud.* El apoyo brindado por los actores educativos (padres de familia y docentes de USAER), propicio que el profesorado sintiera gratitud “por parte de los padres de familia sentí mucho apoyo” (E3), “muy agradecida tanto con la mamá es muy participativa, siempre estuvo preguntándome diario, como salió hoy el niño” (E5). El trabajo colaborativo durante la implementación de CLS-R-FUERTE es indispensable, por lo cual los docentes externaron sentir gratitud hacia los padres de familia por el apoyo recibido.

*Satisfecho.* Al momento de visualizar cambios en el comportamiento de sus estudiantes, el profesorado expreso sentir satisfacción “al ver que por esta actividad se iba mejorando la conducta del alumno” (E1), “satisfactorio tanto para mí como para el... porque lograba que concluyera sus trabajos, se fuera feliz” (E2), “cuando lograban la meta, cuando lograban sus puntos” (E7), “ pues tenía mucha satisfacción, me daba anímo para seguir por el camino que estaba” (E11), “me lleno de satisfacción...me di cuenta que avanzaron” (E12), “me generaba satisfacción el ver que estaban modificando conductas” (E14), “me sentía a la vez satisfecho, porque veía que si estaba dando resultado en el niño” (E16), “cuando vi con el paso de los días pues que sí, si se notaba mejoría...me sentía ya más satisfecha de lo que se estaba logrando” (E19), en los momentos en los cuales el alumnado no lograba sus puntos del día expresan, “los papas entendían que si un día no lo lograba que al día siguiente podían hacerlo” (E4). A partir de los cambios en la conducta de los estudiantes, los docentes compartieron que sintieron satisfacción por el trabajo realizado y por los resultados obtenidos en su alumnado.

*Frustrado.* Durante el monitoreo de las metas y si estas se cumplían o no comentaron que “al principio me sentía frustrada porque obviamente después de recreo ya no trabajan ... y no lograban el objetivo (E12), “frustración por una parte porque yo estaba prácticamente encima de él...síéntate recuerda la primer meta, recuerda la segunda, no estas cumpliendo esta meta” (E14),

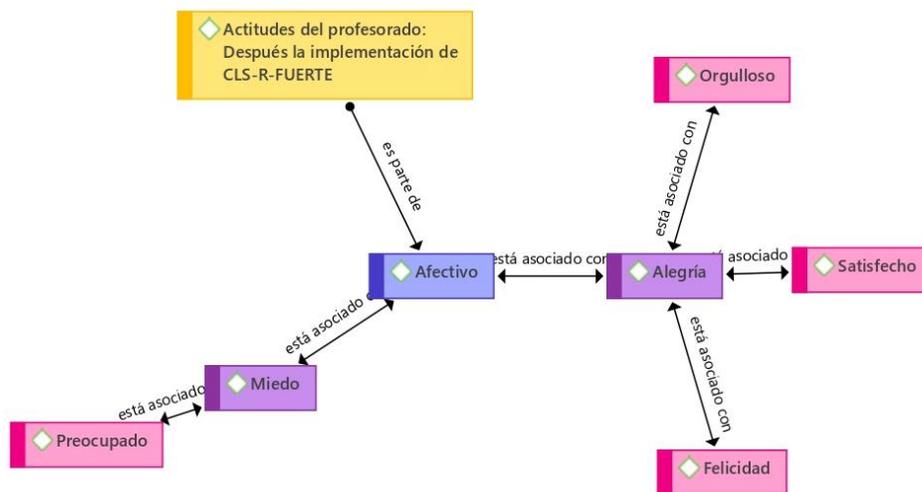
“con la revisión al principio si me sentía, así como frustrada” (E17). Con respecto a la colaboración y comunicación con los padres de familia llego a generar frustración en el profesorado “en ocasiones frustración por la falta de comunicación con la familia” (E1). En cuanto a la plataforma que se utilizó para registrar la puntuación del alumnado de manera diaria, también experimentaron este sentimiento “frustración...en la página si me pasaba un día y lo quería poner como que ya no se podía, ya no podía regresarme” (E8), “tengo que recordar que como le fue, cuantas veces le dije las cosas, o algo así” (E13). La frustración fue una emoción que experimentaron los docentes en algún momento durante la implementación de CLS-R-FUERTE, puesto que en un inicio no siempre se lograba el cumplimiento de las metas y también porque hubo docentes que no tuvieron mucha comunicación con los padres de familia.

### **5.3.3. Emociones y sentimientos del profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE**

A continuación, en la figura 10 se presentan las emociones y sentimientos que experimento el profesorado que participo en CLS-R-FUERTE, después de que se terminara de implementar en su institución. La asociación de emociones con sentimientos es a partir de la rueda de las emociones de Plutchik (1980).

**Figura 10.**

*Emociones y sentimientos del profesorado después de CLS-R-FUERTE*



*Nota.* La figura muestra las emociones y sentimientos del profesorado en el momento en que terminó el programa CLS-R-FUERTE. Fuente. Elaboración propia.

Mediante un análisis a través de ATLAS.ti se identificaron los sentimientos del profesorado después de participar en el programa CLS-R-FUERTE (ver figura 10), la emoción que se reconoció fue la alegría y los sentimientos asociados a esta emoción fueron felicidad, orgullo y satisfecho, también se reconoció el sentimiento de preocupado el cual se relaciona con el miedo, este último fue el único sentimiento negativo que experimentaron los docentes. A continuación, se describe la emoción y posteriormente cada uno de los sentimientos.

*Emoción*

*Alegria.* Al finalizar la participación del profesorado en el programa comentan que sintieron alegría “alegre por la labor que realizaron con los maestros no solamente conmigo sino con todo el plantel” (E1), “al final se logró...todavía se notan algunos cambios con él” (E2), “alegría ...me gustó mucho” (E7), “el hecho de ver lo mucho que avanzaron en ese tiempo” (E12), “ahorita pues estoy más que alegre porque he visto un cambio en los alumnos” (E17). Al momento

de culminar con su participación en este programa, el profesorado experimento la alegría por su labor realizada y por los cambios que se tuvo en el comportamiento del alumnado y que en algunos casos se mantuvieron.

### *Sentimientos*

*Satisfacción.* Después de concluir de manera satisfactoria el programa, el profesorado expresa que sintió “satisfacción al ver que ya culmino y que termino el programa con éxito y mejoro su conducta” (E1), “siento que estoy satisfecha con mi participación en el programa por lo que hice por él y lo que el logro hacer” (E2), “muy satisfecha porque se logró el objetivo del programa” (E4), “muy satisfecha...yo comente que lo quería seguir llevando a cabo” (E6), “muy satisfecha con lo que logre” (E7), “satisfecha de haber participado en el...siento que tengo un aprendizaje acerca de ello” (E8), “muy satisfecha 100%, porque las actividades se desarrollaron como tenía que ser, lo más importante es que les sirvió a mis alumnos” (E11), “me sentía satisfecho por el trabajo que había hecho” (E16), “la verdad estoy muy satisfecha porque pensé que no lo iba a lograr” (E17), la verdad me sentí muy satisfecha al ver como avanzaba, claro, todavía hay mucho trabajo que realizar” (E19), “Una emoción muy satisfactoria, me quede encantada la verdad” (E20). Por lo anterior, se puede identificar que la mayoría de los docentes experimentaron el sentimiento de satisfacción por su participación y el trabajo realizado.

*Orgullo.* En este mismo sentido, externaron sentir orgullo “me sentí muy orgullosa de mí y de mis alumnos por haberlo logrado” (E4), lo anterior a partir de su participación en este programa. Hubo quien al culminar la implementación del programa CLS-R-FUERTE, sintió orgullo por culminar de manera exitosa con su participación.

*Felicidad.* De acuerdo con la participación que tuvo el alumnado y al visualizar cambios en sus estudiantes, los docentes experimentaron el sentimiento de felicidad, “la felicidad, la sonrisa a todo lo que da” (E5), “que lograra sus metas, que se lo propusiera y lo lograra” (E7), “yo siento que felicidad” (E8), “se siente mucha felicidad más que nada” (E12), “felicidad...yo estoy bien contenta” (E15), “feliz, muy feliz...pero esto no se acaba aquí...quiero pensar que pues van a seguir con este programa” (E17), “felicidad de haber logrado el cambio que se quería en estos alumnos” (E18), “se siente bien, se siente contento, se siente uno reconfortante” (E21). El sentimiento de felicidad fue percibido por los docentes al culminar este programa, puesto que consideran que se cumplió con el objetivo y se vislumbran cambios en sus estudiantes.

*Preocupado.* Puesto que se culminará el programa y no se siguiera implementando el reto de clase, así como la entrega de recompensas en el hogar, los docentes externaron sentir preocupación “como ya no estamos dando la recompensa ojalá los niños sigan así...que no haya sido contraproducente” (E9), “pero que va a pasar el siguiente ciclo escolar, vamos a continuar con los niños o ahí lo vamos a dejar” (E16). Entonces se puede decir que la preocupación fue el único sentimiento negativo que tuvieron los docentes después de la implementación de CLS-R-FUERTE, a causa de la incertidumbre del no saber que pasaría una vez que se terminó el programa, es decir si se mantendrían los cambios en el alumnado.

#### **5.4. Disposición del profesorado hacia CLS-R-FUERTE**

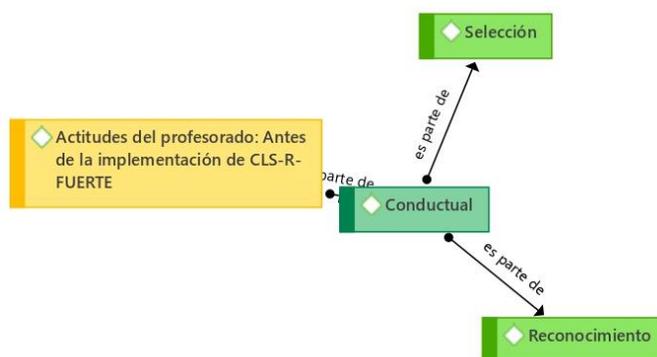
Para dar respuesta al tercer objetivo específico del presente estudio, que consiste en analizar la disposición del profesorado al implementar el programa CLS-R-FUERTE en su institución, se realizó un análisis a cada una de las entrevistas a través del software ATLAS.ti, lo cual permitió identificar el comportamiento que tuvo el profesorado antes, durante y después de la implementación de este programa.

### 5.4.1. Comportamiento del profesorado antes de implementar el programa CLS-R-FUERTE

En la figura 11 se pueden observar los principales comportamientos que tuvieron los docentes, antes de que se comenzara a implementar el programa CLS-R-FUERTE.

#### Figura 11.

*Comportamiento del profesorado antes de CLS-R-FUERTE*



*Nota.* La figura muestra el comportamiento que exhibió el profesorado antes del comienzo de CLS-R-FUERTE. Fuente. Elaboración propia.

El análisis de entrevistas a través del software *ATLAS.ti*, permitió identificar los comportamientos exhibidos por el profesorado antes de que se implementara el programa CLS-R-FUERTE (ver figura 11), las cuales se describen a continuación.

*Reconocimiento.* Antes de la implementación del programa CLS-R-FUERTE en la institución, se preguntó al profesorado quien fue la persona que informó sobre este programa y su posible participación, expresan lo siguiente “nos informó la maestra de apoyo...nos dijeron que era para mejorar la conducta y el desempeño de los alumnos...con todas las maestras” (E4), “la maestra de apoyo de USAER...fue personalmente a nuestro salón nos explicó a detalle...y ya depende del que decidió” (E5), “fueron las maestras de apoyo, nos comentaron que se iba a implementar este tipo de proyecto y que si estábamos de acuerdo, porque hubo maestros que no quisieron” (E6), “en un inicio nos informaron las maestras de apoyo de la escuela, nos dijeron en

qué consistía así como los niños que podían entrar” (E7), “Las maestras de USAER son las maestras que subieron la información y estuvieron a cargo de eso...nos comentaron de cómo iba a llevarse a cabo la dinámica” (E8), “las personas que se acercaron con nosotros fue el equipo de USAER...con cada uno de nosotros” (E12), “me avisaron los maestros de apoyo que en nuestro caso son los maestros de educación especial” (E13), “directamente el personal de USAER había hablado con la directora, ella estaba de acuerdo, pero pues nos querían tomar pues la opinión de nosotros” (E18). A partir de lo anterior, se puede decir que el primer acercamiento que tuvieron los docentes hacia CLS-R-FUERTE, fue mediante el profesorado de apoyo de USAER quienes los invitaron a participar en este programa.

*Selección.* En este sentido que tomo en cuenta el profesorado para elegir a los estudiantes que participaron en el programa CLS-R-FUERTE, “nos comentaron de los alumnos con los que ellas trabajan pero igual nos dieron libre para que nosotros eligiéramos” (E4), “de acuerdo al comportamiento que tiene en el aula...después platique con la mamá...si estaba interesada y le explique un poquito más de información” (E5), “problemas de que no regulan sus emociones, de autocontrol, indisciplina que tuvieran como hiperactividad” (E9), “nos comentaron que seleccionáramos a aquellos niños con los que tuviéramos alguna condición de conducta o de aprendizaje que quisiéramos mejorar” (E10), “yo seleccione a cada uno de ellos porque si me generaba un poquito de problema cuando ellos interactuaban con sus demás compañeros” (E11), “consideramos que fueron muy inquietos, que tuvieran problemas diariamente o constantemente con alumnos” (E12), “el comportamiento hacia sus compañeros, porque uno no socializaba y no permitía que nadie sentara con él, que nadie lo mirara, que nadie lo tocara, él quería hacer todo solo y el otro no dejaba trabajar a los demás” (E15), “principalmente tome en cuenta a niños que requerían de un apoyo especial porque no lograban concentrarse...no lograba hacer que

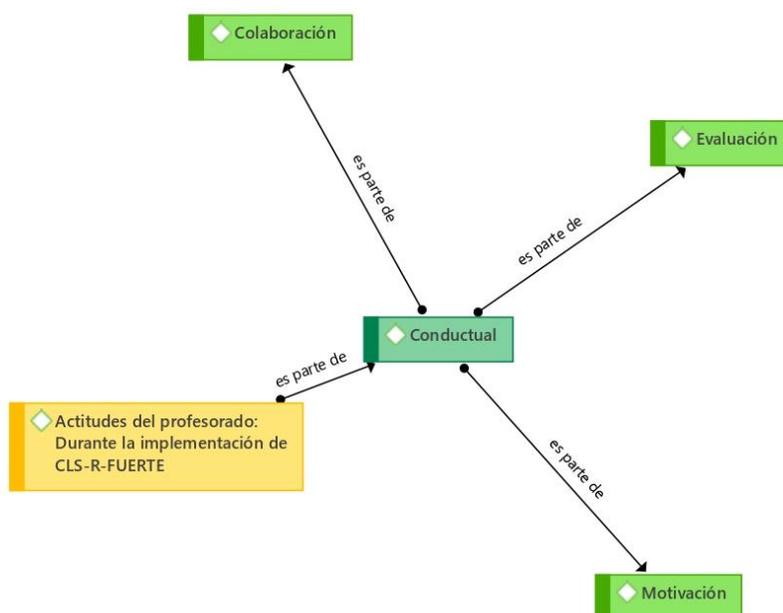
trabajaran” (E19). Al inicio de la implementación de CLS-R-FUERTE, el profesorado tuvo que elegir a aquellos estudiantes que podrían ser candidatos para participar en el programa, hubo quien tomo en cuenta la opinión de los padres y también a partir de lo que ellos como docentes observan al interior del aula.

### 5.4.2. Comportamiento del profesorado durante la implementación de CLS-R-FUERTE

A continuación, en la figura 12 se presentan los comportamientos que tuvo el profesorado durante la implementación del programa CLS-R-FUERTE.

**Figura 12.**

*Comportamiento del profesorado durante CLS-R-FUERTE*



**Nota.** La figura muestra el comportamiento que exhibió el profesorado durante el tiempo de implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente. Elaboración propia

A través del análisis de entrevistas que se realizó en *ATLAS.ti*, se logró identificar los comportamientos que exhibieron los docentes durante su participación, en la implementación del programa CLS-R-FUERTE, los cuales se describen a continuación.

*Colaboración.* En la implementación del programa CLS-R-FUERTE, además de la participación del profesorado, también participan los padres de familia en este programa, “los papás fueron los que ayudaron mucho porque yo les comentaba a ellos como los había observado... y en casa reforzaban” (E10), “al momento de decirle a los papás...adquirimos mayor confianza para decir las necesidades del alumno, si se cumplió la meta, si no se cumplió y también ellos a preguntar porque no la cumplió” (E11), “hubo muy buena participación de ellos, normalmente cuando les pides a que realicen alguna actividad ahí en la escuela, no maestra tengo muchas cosas que hacer” (E12), “la señora se fue dando cuenta del avance ...a ella se le olvidaron los pretextos...se miró el compromiso que hizo ella hacia la niña” (E13), “la señora casi no estuvo al cien como pudiéramos esperar, pero ahí estuvimos sacando las cosas” (E16), “el apoyo que recibimos de los papás...asumieron esa responsabilidad...también nos ayudó bastante” (E20). En consecuencia, una de las acciones que realizó el profesorado fue trabajar de manera colaborativa con los padres de familia, lo que favoreció el desarrollo de las estrategias implementadas.

*Evaluación.* Al terminó de la jornada escolar el profesorado registraba en la boleta de calificaciones los puntos obtenidos por su estudiante y también entraba a un enlace para registrar la puntuación del reto de clase y de manera inmediata llegaba al correo de los padres de familia la información, durante el desarrollo de esta actividad los docentes dicen “lo tenía que mandar por medio de este link...al principio no lo manejaba saliendo de clases, en cuanto me acordada que tenía que mandarlo lo mandaba, así fueran las 11 o 10 de la noche” (E2), “la verdad se me olvido muchas veces...subir en el link...yo creo que con la tablita es suficiente para informar a los padres” (E4), “enviar los puntos diarios a veces si me tarde para mandarlo, el tener que entrar al link y mandarlo” (E7), “lo que si se me complicaba de repente...lo del registro y hacerlo en la página que era en la plataforma que nos brindaron para hacerlo en línea” (E8), “fue un poquito complicado

el antes de salir, cuando ya se iban a ir a sus casas...tenía que rápido llenarle la cartilla” (E9), “está bien porque en ocasiones los niños no traían el tarjetón yo ya podía enviarle la puntuación sin ningún problema al papá” (E10), “en las primeras semanas yo no subí los puntajes a tiempo, en el tiempo en el que me lo pedían, sino que más tarde” (E12). Durante la implementación del programa, el profesorado tenía que registrar al final de la jornada escolar la puntuación obtenida por el alumnado, con ello los padres estarían informados sobre el cumplimiento de sus metas y a partir de ello saber si deberían de recompensar en el hogar.

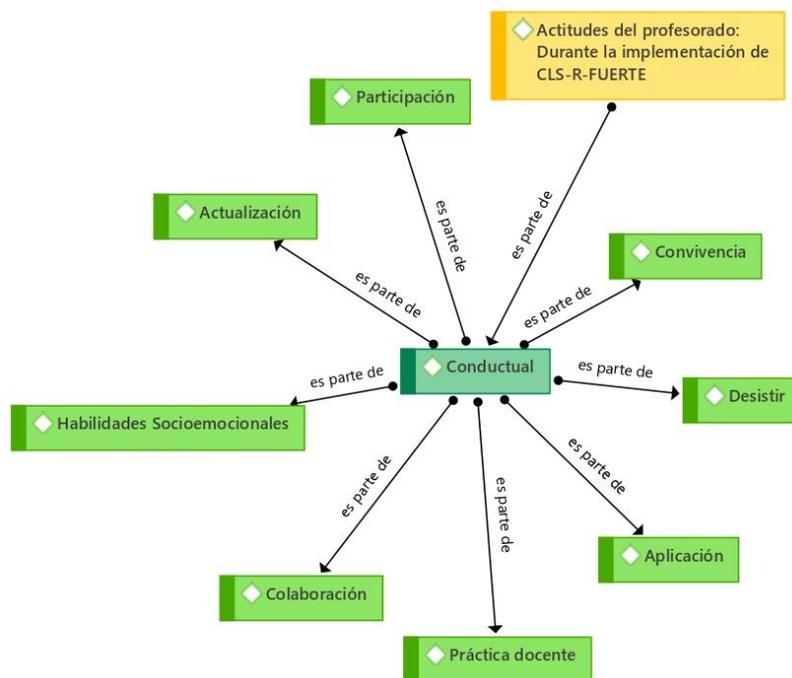
*Motivación.* En las situaciones en las cuales el alumnado no logra sus metas y por ende no obtendría recompensa en el hogar, los docentes comentan que motivaban a sus estudiantes para que lo siguieran intentando “platicando con el niño, diciéndole que siguiera echándole ganas, motivándolo para que no se sintiera mal si no lograba sus puntos” (E7), “yo hablaba con ellos...inclusive tengo dulces en el salón y les decía cumplan el reto y les doy un dulce o me ayudan a borrar el pizarrón o cositas así” (E9), “les decía que no había nada que no pudieran alcanzar, que lo intentaran poco a poco” (E10), “les daba medallitas...ellos se sorprendían y era de que yo quiero tener mi medalla...ellos ya sabían que iban por esa medalla y se motivaron bastante bien” (E12), “le decía que no había logrado los retos, que no pasaba nada porque al siguiente día lo podía hacer mejor” (E13), “no lo ganaste hoy pero mañana si te lo puedes ganar a lo mejor no los 12 puntos pero llega a los 9 puntos de poco a poquito” (E14), “les motivaba en todo momento y les pedía también que ellos aportarán algo, pues a lo mejor si no les gusto” (E15), “tratando de motivarlos a ellos...haciéndoles ver que era un reto” (E18). En este sentido, una actividad que realizaban los docentes cada que el alumnado no lograba cumplir con sus metas, buscaban motivar a sus alumnados para que lo siguieran intentando.

#### **5.4.3. Comportamiento del profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE**

En la figura 13 se presentan los comportamientos que exhibió el profesorado después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE.

**Figura 13.**

*Comportamiento del profesorado después de CLS-R-FUERTE*



*Nota.* La figura muestra el comportamiento que exhibió el profesorado después de la implementación de CLS-R-FUERTE. Fuente. Elaboración propia.

Mediante el análisis de entrevistas que se realizó en *ATLAS.ti*, se distinguieron los comportamientos que presentaron los docentes después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE, a continuación, se describe cada uno de ellos.

*Colaboración.* La participación de los padres de familia propicio que existiera un trabajo colaborativo con el objetivo de ayudar a los estudiantes, “me gusto que involucramos a los padres de familia” (E9), “me gusto que tuviéramos ese contacto con los papás, sobre todo esa parte donde el papá también se podía hacer parte del proyecto” (E10), “la ayuda de los padres de familia yo siento que aquí el plus y quien se llevó el crédito de que funcionará más que nadie fue los

papás...tengo que confiar más en la responsabilidad compartida” (E12), “el acompañamiento que tenemos directo y la comunicación entre mamá, papá, alumno y maestro” (E14), “me gusto que se involucró a los padres de familia en el proceso...muchas veces uno no logra fácilmente que ellos ayuden en casa” (E18). Al término de la implementación de CLS-R-FUERTE, el profesorado considera que trabajar de manera conjunta favoreció en los resultados que se obtuvieron.

*Convivencia.* La práctica docente del profesorado se vio beneficiada a través de este programa y uno de los aspectos es la mejora en la convivencia al interior del aula, “se relacionan mejor en general todos los niños” (E2), “ya no hay tantos conflictos con otros compañeros y eso ayuda en el ambiente en el aula, se mejoró la convivencia” (E7), “ya puedo dar clases normal, no se distraen viendo que están haciendo los demás compañeros” (E9), “la socialización de ellos con sus compañeros fue muchísimo muy diferente” (E14), “mejoro la convivencia con sus compañeros...ya se relaciona un poco más” (E19). Al finalizar la implementación de este programa, se vislumbraron algunos cambios dentro de la práctica del profesorado, por ejemplo, la convivencia al interior del aula lo que también beneficio el desarrollo de las clases.

*Habilidades socioemocionales.* Recordando que, durante la implementación de este programa, los estudiantes asisten a un grupo en donde se les enseñan habilidades como tener un buen espíritu deportivo, tener buenas conversaciones, mostrar aceptación, entre otras, los docentes comentan que “de parte de una niña como que si había problema más con eso de la socialización, pero siento que igual si funciona” (E8), “los problemas los resuelven de manera pacífica” (E9), “ellos se relacionan mejor con los niños, ellos ya pueden establecer una relación sin que yo estuviera de por medio” (E12), “era muy tímida y después de eso viene y pregunta, resuelve dudas, se acerca, pide ayuda” (E13), “el saber que tiene que levantar la mano para pedir la participación” (E20). Uno de los cambios que se percibieron al termino de este programa es que el alumnado

desarrollo ciertas habilidades socioemocionales, de esta manera se favoreció su desempeño durante las clases así mismo se benefició la práctica docente.

*Participación.* Al preguntar al profesorado si volverían a participar en este programa mencionan, “sin problema porque note mejoría en el alumno” (E1), “si estaría muy bien...me hubiera gustado que siguiera el programa y que se aplique con otros alumnos” (E2), “lo volvería a tomar porque fue de ayuda...comenzando por mi práctica y también por los alumnos” (E4), “no estoy al margen de no, tal vez más adelante si” (E5), “si claro, si nos toman en cuenta” (E11), “la verdad sí, porque se obtuvieron buenos resultados” (E14), “sí, claro que sí, con mucho gusto le entraría más que ahora ya se mas bien de qué trata” (E16), “si me gustaría volver a participar, pero me gustaría que se iniciara desde el principio de ciclo escolar y cerrarlo igual” (E17), “si, si me gustaría porque vi que si se logró un avance” (E19). Al cuestionar al profesorado sobre si volviesen a participar en este programa, expresaron que lo volverían a realizar puesto que se notó mejoría en el comportamiento del alumnado, demostrando disposición para participar.

*Aplicación.* Al profesorado se le cuestionó sobre si volverían a implementar el programa o lo siguen implementando al interior del aula, expresaron “me gusto para poder aplicarlo con todos los alumnos” (E7), “si me gustaría...como son grupos grandes...ver de qué manera no me resulte más trabajo” (E8), “si lo volvería a implementar...citaría a las mamás...podemos trabajar por mesas o por hileras para que vayan trabajando en conjunto con todo el salón, que cada mesa o fila cumpla su meta” (E9), “les pongo retos o metas a la semana...tengo una tómbola...al final del día introducen la mano y obtienen una recompensa” (E12), “se puede decir que después de eso medio implemento la misma hoja...con otros niños” (E13), “con uno de los niños...se siguió implementando la misma actividad” (E14), “con retos semanales, cortos por ahí me voy a ir, yo espero que lo logre con más niños” (E15), “aunque no me lo pidan yo trabajare este tipo de

actividades con mis grupos siguientes” (E16), “si las volveré a implementar, yo creo que haría un tarjetón como el que tengo en este momento...también trabajar con los padres de familia” (E18), “yo pensé en hacerla pero de manera general...adaptarla pero para todos los niños” (E19), “si las volvería implementar con mucho gusto, con otros niños definitivamente” (E20). Después de la implementación de CLS-R-FUERTE, en su mayoría el profesorado comento que volverían a implementar las estrategias aprendidas con sus estudiantes, además hubo quien lo continuó implementando, lo que demuestra que el profesorado lo concibe como efectivo.

*Desistir.* También se cuestionó sobre los factores que pueden provocar que ellos como docentes abandonen o no quieran participar en este programa, respondiendo lo siguiente “me toco escuchar comentarios a lo mejor porque desconocían el programa, imaginaban que uno tenía que estar ahí diariamente en las reuniones...desconocer te hacer decir que prefieres no estar en el programa” (E5), “podría ser desinterés por parte de los maestros” (E4), “si no hubiera tenido el apoyo de los papás yo hubiera dicho que no” (E7), “el apoyo de los papás creo que sería el único factor por el cual pudiéramos abandonar” (E10), “el desinterés de los padres de familia o que se involucren muy poco a las actividades escolares” (E12), “yo digo que a veces la falta de tiempo” (E13), “sería uno de los factores, que no hubiera cambios en los niños y el yo no estar preparada para enfrentarlo” (E15), “principalmente que no hubiera una orientación adecuada...que nos adentrara al programa” (E16), “pues talvez por el tiempo que se le tiene que dedicar...pues es un trabajo más personalizado” (E19). En este sentido, el profesorado considera que la disposición que ellos tengan para participar en este tipo de programas puede verse afectada por factores como el desinterés, la falta de apoyo de los padres de familia, el tiempo y que no existiera un acompañamiento.

*Actualización.* También se preguntó si consideran que es necesario realizar algún cambio al programa CLS-R-FUERTE, expresando “una visita áulica...donde nos observen y nos orienten un poquito más” (E3), “poder estar presentes, por ejemplo al llevarlos a trabajar una actividad (grupo de estudiantes), poder también estar y trabajar con el alumno y los papás” (E5), “lo del tiempo estaría bien...alargarlo un poquito porque si se me hizo muy rápido la verdad” (E8), “considero que sería bueno que los niños expresen como se sienten...que ellos mismos se pudieran evaluar” (E10), “me hubiera gustado que durara un poquito más, que se alargara un poquito más el programa” (E11), “que estuviera alguien del programa ahí con nosotros para decir, no sé cómo le hago aquí o como mejorar con esto con el niño” (E12), “yo trataría o pediría que fueran más constantes...que le den continuidad prácticamente” (E16), “talvez si el tiempo podría ser, que fuera un transcurso más largo” (E18). Al preguntar al profesorado sobre algunas adecuaciones hacia CLS-R-FUERTE que coadyuven a su mejora, consideran que es necesario que es necesario que alguien externo acuda al interior del aula para retroalimentar el desarrollo de las actividades, además de que consideran que el tiempo en el cual se implementa el programa debería de extenderse.

*Práctica docente.* Finalmente también se cuestionó sobre los beneficios que se tuvieron en la práctica docente al término de la implementación, comentando “ya puedo dar clases normal, no se distraen viendo que están haciendo los demás compañeros” (E9), “pues mejoro el avance y desarrollo de mis clases” (E19), “pues que los objetivos de mi planeación se siguieran, el curso que tenía yo que hacer, porque cuando no trabaja un niño te regresas” (E17), “pues mejoro muchísimo la estabilidad del salón, el mantener el salón en tranquilidad, que todos estuvieran realizando las actividades” (E14). Esto confirma, que la efectividad de este programa no solo repercute en el comportamiento del alumnado sino además en el desempeño del profesorado.

## Discusiones

El presente estudio analizó las actitudes del profesorado que pueden influir en la efectividad de la implementación del programa CLS-R-FUERTE. Los resultados confirman que los pensamientos, emociones y conductas que experimentó el profesorado influyen en la participación de los docentes durante la implementación de CLS-R-FUERTE.

Los resultados sobre la percepción que tiene el profesorado del programa antes y después de la implementación de CLS-R-FUERTE, permitieron conocer algunas de las creencias que pueden afectar la efectividad del programa. Algunas de estas creencias es considerar complejo el desarrollo del programa y pensar que sería una carga de trabajo, mismas que se eliminaron durante y después de la intervención, es importante mencionar que también se identificaron creencias positivas hacia el programa al percibirlo interesante, innovador y fructífero, lo que beneficia la disposición para participar en este tipo de programa. Sin embargo, durante el desarrollo se tuvo la presencia de actividades que consideraban complicadas o difíciles de llevar a cabo como el monitoreo de los retos de clase. Estos resultados que son congruentes con los hallazgos de Miranda, et al. (2002) quienes resaltan la importancia de que el profesorado tenga conocimiento acerca de intervenciones conductuales, al ser factores que pueden afectar su participación en el tratamiento, impactando en los resultados del alumnado (Meza, 2020). En suma, estos resultados confirman que las experiencias o el conocimiento del profesorado hacia un programa de intervención, puede influir en las creencias y opiniones que se tengan antes de participar en el mismo.

Con relación a los hallazgos de las emociones y sentimientos del profesorado durante la implementación del Programa CLS-R-FUERTE se identificaron emociones negativas como la tristeza cuando el alumnado no lograba el cumplimiento de sus metas. Así mismo, se presentaron

sentimientos negativos de preocupación y frustración durante el monitoreo de las metas por las siguientes razones: a) no siempre se cumplían, b) existe una falta de comunicación y apoyo de los padres de familia. Sin embargo, durante el desarrollo del programa, estas emociones y sentimientos negativos disminuyeron, experimentando emociones como la alegría cada que el alumnado lograba sus metas, también se identificaron sentimientos como el entusiasmo, orgullo, felicidad, gratitud y satisfacción, durante la supervisión de los retos de clase, por el apoyo recibido por los actores educativos (docentes y padres de familia) y al visualizar cambios en la conducta del alumnado. Resultados que son congruentes con Retana-Alvarado, et al. (2018), al comprobar que al inicio de una intervención existe la presencia de emociones negativas, sin embargo, éstas disminuyen e incrementan las emociones positivas durante y después del tratamiento. Así mismo, Cooper (2011), reafirma la importancia que tienen las emociones positivas durante el desarrollo de una intervención, puesto que el alumnado que participa se siente más apoyado favoreciendo su desempeño durante el tratamiento. Por lo tanto, la presencia de emociones negativas al inicio de la implementación del programa puede afectar la efectividad de este, siempre y cuando no se disminuyan durante el desarrollo y al término de la intervención, además de favorecer el desempeño del alumnado que también participa en este programa.

Con respecto a la disposición del profesorado durante la implementación del Programa CLS-R-FUERTE se encontró que la colaboración entre los actores educativos (docentes y padres de familia), tiene efectos positivos en la participación del profesorado. Por otra parte, se identificó que la ausencia de esta colaboración puede ser uno de los factores por los cuales el profesorado decida no participar o abandonar el programa una vez que ha iniciado. Estos resultados son congruentes con lo reportado por Bridget, et al. (2008), quien confirma que las actitudes del profesorado afectan la disposición y colaboración hacia un programa de intervención. De esta

manera Podestá (2019) sostiene la importancia que tiene la disposición y colaboración del profesorado en programas de intervención para favorecer el desarrollo del alumnado. Finalmente, se vuelve fundamental que exista disposición del profesorado para participar en este tipo de actividades y con ello facilitar su participación durante el proceso de implementación.

Entonces, se puede afirmar que las actitudes que exhibió el profesorado hacia CLS-R-FUERTE, pueden afectar o beneficiar la implementación de este programa. En este sentido, cuando el profesorado tiene actitudes positivas al participar en este programa se coadyuva al desarrollo de la educación socioemocional que actualmente se encuentra dentro del currículum de la educación básica en México, mediante el cual se busca contribuir al desarrollo integral del alumnado y de manera directa el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017; SEP, 2022b), algunos de los cambios que tuvo el alumnado son los siguientes: “ya no hay tantos conflictos con otros compañeros y eso ayuda en el ambiente en el aula, se mejoró la convivencia” (E7), “de parte de una niña como que si había problema más con eso de la socialización, pero siento que igual si funciono” (E8), “los problemas los resuelven de manera pacífica” (E9) , “ellos se relacionan mejor con los niños, ellos ya pueden establecer una relación sin que yo estuviera de por medio” (E12), esto se encuentra asociado con la regulación emocional y la convivencia.

En esta secuencia, también la práctica docente se ve beneficiada de manera directa, puesto que cuando los estudiantes mejoran su comportamiento al interior de las aulas, se favorece el desarrollo de las clases, por lo cual se contribuye al aprendizaje del alumnado (Vergara, 2016; UNESCO, 2015), esto es respaldado por el profesorado quien comento lo siguiente: “ya puedo dar clases normal, no se distraen viendo que están haciendo los demás compañeros” (E9), “pues mejoro el avance y desarrollo de mis clases” (E19), “pues que los objetivos de mi planeación se siguieran, el curso que tenía yo que hacer, porque cuando no trabaja un niño te regresas” (E17),

“pues mejoro muchísimo la estabilidad del salón, el mantener el salón en tranquilidad, que todos estuvieran realizando las actividades” (E14), esto permite contribuir al desarrollo del alumnado.

## Conclusiones

Derivado del objetivo general, se analizan las actitudes del profesorado que pueden influir en su participación al implementar el programa CLS-R-FUERTE, en escuelas de educación básica de Culiacán de Rosales, Sinaloa, se concluye que existen creencias, opiniones, emociones, sentimientos, acciones y la disposición que se tengan hacia el programa, son elementos que llegan a influir en la participación del profesorado.

En cuanto al primer objetivo específico, que consistió en conocer la percepción del profesorado antes y después de la implementación del programa CLS-R-FUERTE. Se identificó que antes de comenzar la implementación del programa, el profesorado tiene creencias y opiniones que pueden influir en su decisión de querer participar o no hacerlo, en este sentido al cuestionar a los docentes sobre la primera impresión que tuvieron con respecto al programa, cuando se les informo sobre su posible participación, expresaron que consideraban que sería una *carga de trabajo*, al pensar que implicaría más trabajo del que realizan durante sus labores diarias, por otra parte, lo concibieron como *complejo*, al considerar que las actividades que realizarían serían difíciles, entonces se puede decir que esto podría influir de manera negativa en su participación en el programa CLS-R-FUERTE.

Del mismo modo, se distinguieron las creencias y opiniones del profesorado hacia CLS-R-FUERTE después de su participación, en relación con esto, al preguntar al profesorado sobre su percepción hacia este programa al término de su implementación, mencionan que lo conciben como interesante, *práctico, adecuado, eficaz, fructífero e innovador*, estos pensamientos surgen después de percatarse de los cambios en el comportamiento del alumnado, así mismo, al darse cuenta que las actividades desarrolladas no implican mucho esfuerzo ni tiempo y con ello su práctica docente se ve beneficiada. Lo anterior, permite afirmar que las creencias y opiniones que

pueda llegar a tener el profesorado antes de participar en este tipo de actividades pueden influir de manera negativa en su participación, por otra parte, estas creencias u opiniones pueden ser modificadas durante el tiempo de su participación.

Con respecto al segundo objetivo específico, que buscaba analizar las emociones del profesorado durante su participación en el programa CLS-R-FUERTE. Se reconoce que los docentes experimentaron tanto emociones como sentimientos positivos y negativos, las cuáles influyen en el desarrollo de su participación. Una de las emociones negativas que externo el profesorado haber tenido fue la *tristeza*, cada que el alumnado no lograba el cumplimiento de sus metas y por la falta de apoyo de los padres de familia o cuidadores. En esta misma línea, experimentaron sentimientos negativos como la *preocupación* y la *frustración*, puesto que en un inicio no se vislumbraron cambios de manera inmediata y por la comunicación que se tenía con los padres de familia.

De la misma manera, se identificaron emociones positivas durante la participación del profesorado, como la *alegría* y la *sorpresa*, cuando sus estudiantes lograban el cumplimiento de sus metas, al vislumbrar mejoras en ellos, a causa de la motivación que tenían y al percatarse que no requería mucho esfuerzo ni tiempo. Además, los sentimientos que experimentaron los docentes corresponden al *entusiasmo* al observar la motivación de su alumnado; *tranquilidad*, al monitorear el cumplimiento de las metas de sus estudiantes; *orgullo*, por el esfuerzo que estaba realizando; *felicidad*, cuando se cumplían las metas; *gratitud*, por todo el apoyo que recibieron los docentes; y *satisfacción*, por los resultados obtenidos. Por lo anterior, se concluye que el profesorado experimentó algunas emociones y sentimientos negativos durante la implementación del programa CLS-R-FUERTE, las cuáles pueden influir en el desarrollo de su participación.

Finalmente, con relación al tercer objetivo específico que consistió en analizar la disposición del profesorado durante la implementación del programa CLS-R-FUERTE. Se identifica que la *colaboración* entre los diferentes actores educativos se vuelve fundamental para favorecer el óptimo desarrollo de las estrategias que se implementaron, además de favorecer en la disposición que tengan los docentes para continuarlas implementando al termino de este, así mismo, otra de las actividades que realizo el profesorado fue la *evaluación* del cumplimiento de las metas todos los días, favoreciendo la comunicación con los padres de familia, lo que permitió que ellos se encargaran de reforzar el trabajo realizado en el hogar, por ultimo también se encargaron de *motivar* en todo momento a sus estudiantes cada que el alumnado ni lograba cumplir con sus metas, contribuyendo al desarrollo de las estrategias. En conclusión, se puede decir que para que exista una adecuada disposición por parte del profesorado para participar en este tipo de estrategias, se vuelve fundamental que exista una colaboración, comunicación y apoyo entre todos los involucrados.

En resumen, las creencias, opiniones, emociones, sentimientos, acciones y la disposición, que tenga el profesorado, antes, durante o después de participar en este tipo de estrategias favorecen el desarrollo de las actividades que se lleguen a implementar, por otra parte, los resultados que obtengan propician que los docentes continúen implementando o adapten las estrategias aprendidas durante su participación.

### **Alcance y limitaciones**

Durante este trabajo de investigación, se buscó identificar aquellas actitudes del profesorado al implementar CLS-R-FUERTE, puesto que, el profesorado conforma un elemento fundamental, al ser uno de los componentes de este programa. Se ha comprobado que las actitudes que exhiben los docentes hacia un programa de intervención influyen en la efectividad de este (Brdget, et al., 2008), en consecuencia, también se ve afectado el desarrollo del alumnado, por lo tanto, se plantea lo siguiente:

Sería conveniente conocer todas las opiniones del profesorado en donde se ha implementado CLS-R-FUERTE, si bien se incluyeron todas las escuelas en las cuales se ha aplicado, buscando que participaran al menos dos docentes de cada escuela, sin embargo, hubo escuelas en donde participaron cuatro docentes y en otras se tuvo la participación de al menos seis docentes, por ello sería importante explorar las experiencias de todos los participantes e identificar si existen otras actitudes que pueden influir en su participación, durante el desarrollo de CLS-R-FUERTE, además de las que se reportaron en el presente estudio.

Se recomienda continuar con la implementación de CLS-R-FUERTE, implementarlo en diferentes contextos sociodemográficos e identificar las actitudes que se presentan en cada contexto y a partir de ello analizar si existen diferencias con respecto a las experiencias de los docentes.

De acuerdo con los resultados presentados en este trabajo, se demuestra que cuando los docentes exhiben actitudes positivas hacia el programa CLS-R-FUERTE, favorecen el desarrollo de su participación. A partir de esto la práctica docente y el comportamiento del alumnado que participa se ve beneficiado, además de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley General de educación y en planes y programas de estudio de educación básica, mediante acciones que

favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales al interior de las aulas (Cámara de Diputados, 2019a; SEP, 2022b). Además de coadyuvar a la calidad de la educación, de acuerdo con las metas establecidas en la agenda 2030 (UNESCO, 2015).

## Referencias

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174899>
- Alcántar, C., Valdés, A., Álvarez-Montero, F. y Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (88), 173-193.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994008>
- Albarracín, D., Johnson, B., Zanna, M. y Kumkale, G. (2005). Attitudes: Introduction and scope. *The handbook of attitudes*, pp. 3-19.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Acosta, I., y Martínez, M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (2), 42-59.
- Andoni, G. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas, 25 (2), 88-92.  
[https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)
- Audirac, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. Trillas.
- Avendaño, V. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación en comunidades rurales de los Altos de Chiapas. In A. de Jesús Nájera Castellanos (Ed.), *Estudios rurales en México* (pp. 91–112). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx358.7>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4 (1), 42-51.

- Barquín, J. (2000). *La formación inicial y permanente del profesorado*. En Rivas, J. (Ed.) Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas docentes? (pp.101-124). Aljibe.
- Balabanian, C. y Lemos, V. (2020). El rol de la atribución en el comportamiento prosocial adolescente. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Argentina*, 37 (2), 129-142. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.8>
- Berrum, J. y Miguel, V. (1995). *Maestro de Excelencia*. Fernández Editores.
- Bernal, A. (1999). “Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar”, en Cambio educativo: Presente y futuro: Comunicaciones. VII Congreso, Asturias, Universidad de Oviedo.
- Betina, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequén*, 2 (1), 1-20. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1831/1775>
- Blair, V., Dasgupta, N. y Glase, J. (2015). Implicit attitudes. En M. Mikulincer, PR Shaver, E. Borgida y JA Bargh (Eds.), *Manual de personalidad y psicología social de la APA, vol. 1. Actitudes y cognición social* (págs. 665–691). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/14341-021>
- Bohner, G. & Schwarz, H. (2001). Attitudes, Persuasion, and Behavior. En A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (413-424). Blackweel.
- Bridget, K., Vernberg, E., Twemlow, S., Fonagy, P. & Dill, E. (2008). Teacher Adherence and Its Relation to Teacher Attitudes and Student Outcomes in an Elementary School-Based

- Violence Prevention Program. *School Psychology Review* 37(4), 533-549.  
10.1080/02796015.2008.12087866
- Briñol, P., Falces y C., Becerra, A. (2010). *Psicología Social: Actitudes*. Madrid. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2013). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862004.pdf>
- Carbonero, M., Martín- Antón, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>
- Carrión, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la empresa*, (29), 57-82.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral. *Diario Oficial de la Federación*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII\\_250618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013a). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación* [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013b). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.  
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_1\\_dof\\_10\\_junio\\_2013\\_decreto\\_ley\\_gral\\_educacion.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_1_dof_10_junio_2013_decreto_ley_gral_educacion.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019a). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM). *Diario Oficial de la Federación*.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.  
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 71-86. 10.1080/08856257.2011.543547
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento Pro-social y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703.
- Cuevas, Y. (2018). *La Evaluación del desempeño en la Educación Básica*. En Ducoing, P. (Ed.) Programas y Políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017) (pp.197-223). México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz, A. (2003). *Didáctica y Currículum*. Paidós Ecuador.

- Díaz, A. (2009). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. Universidad Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas Drummond, S. (1992). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 142-162.  
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2)
- Díaz-Barriga, A. (2016). *Reforma Educativa*. En Díaz, A. (Ed.) La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria (pp.17-40). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díez, A. (2013). Sobre la interpretación. (I) Teoría de la acción. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33 (117), 47-66.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265025889004>
- Domínguez, N. (2008). *El papel del profesorado: evaluación de la figura y función docente*. Almería.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Gadotti, M., Gómez M., Mafra, J. y Fernandes de Alencar A. (Eds.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (pp. 201-213).  
[http://bibliotecadigital.fundabit.gob.ve/wp-content/uploads/2019/10/ColeccionMaestro/Paulo\\_Freire\\_Contribuciones\\_para\\_la\\_pedagogia\\_Gadotti\\_Gomez\\_Mafra\\_y\\_Fernandez.pdf](http://bibliotecadigital.fundabit.gob.ve/wp-content/uploads/2019/10/ColeccionMaestro/Paulo_Freire_Contribuciones_para_la_pedagogia_Gadotti_Gomez_Mafra_y_Fernandez.pdf)

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES* 6 (10). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). (2021). Plan de estudios del Programa de Maestría en Educación, UAS. <http://face.uas.edu.mx/maestria.html>
- Feldman, L. (2017). How emotions are made. Un-tal-lucas.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2002). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. *Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Fraile, M. (2011). Teorías Educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 23 (1), 45-70.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2007). *Educational Research And Research*. Pearson.
- García, F. (2018). *Escuchando a Max Weber. Reflexiones sobre la práctica docente*. Universidad Autónoma de México.
- Gotzens, B., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 8 (1), 33-58.
- Good Clinical Practice-Network. (2022, 20 de Octubre). Remote School-Home Program to Improve Youth Attention and Behavior in Mexican Students. <https://ichgcp.net/clinical-trials-registry/nct05496140>

- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Haack, L. M., Araujo, E. A., Delucchi, K., Beaulieu, A., & Pfiffner, L. J. (2019). The collaborative life skills program in Spanish (CLS-S): Pilot investigation of intervention process, outcomes, and qualitative feedback. *Evidence-based practice in child and adolescent mental health*, 4 (1), 18-41.
- Haack, L., Araujo, E., Meza, J., Spiess, M., Alcaraz, D., Mojardin, A., & Pfiffner, L. (2019). Adaptation, Implementation, and Evaluation of the Collaborative Life Skills Program in Mexico: Fidelity and Outcomes from the Initial CLS-FUERTE Pilot. *19ª reunión de la Sociedad Internacional de Investigación en Psicopatología Infantil y Adolescente (ISRCAP)*, Los Ángeles, California, Estados Unidos.
- Haack, L., Araujo, E., Meza, J., Friedman, L., Spiess, M., Alcaraz, D., Delucchi, K., Mojardín, A., & Pfiffner, L. (2021). Can School Mental Health Providers Deliver Psychosocial Treatment Improving Youth Attention and Behavior in Mexico? A Pilot Randomized Controlled Trial of. *Journal of Attention Disorders* 14 (25).
- Hernández, H. (2004). Diseño de planes y programas de estudio. *Pedagogía Universitaria*, 9 (2). <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA146838916&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon~5d5db5ce>
- Herrera, G., Martínez, R., Gil, R., Morales, A., Catalán, J., del Carmen Avendaño Porras, V., Fuentes, C., Flórez, D., Bonilla, R., Malagón, R., Rincón, H., Rodríguez, F., & Morales, F. (2018). El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. En R. M. P. Martínez, G. M. R. Herrera, & J. H. T. Catalán (Eds.), *Formación*

- docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 136–150). CLACSO.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs.10>
- Hortal, A. (2000). *Docencia*. En A. Cortina y J. Corrales. (Eds.) 10 palabras clave en ética de las profesiones. (pp. 55-78). Verbo divino.
- Huertas, J. (2008). *Actitudes humanas, actitudes sociales*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s.f.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23 (8), 496-502.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 22, 193-204.
- Johnson, H. (1994). *Currículum y educación*. Paidós Ecuador.
- Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. INEE.
- Llorent, V. y Álamo, M. (2016). Escala de Actitudes hacia la diversidad Cultural (ADC) para los futuros docentes. *Opción*, 32 (11), 832-841.  
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048902048.pdf>
- López, J. (2002). *Aprendizaje docente e innovación curricular: dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Aljibe.
- Maldonado. J. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.

- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Universidad de Sevilla.
- Martín, B. (2012). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. (Eds.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Ediciones pirámide.
- Marqués, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://peremarques.net/bpracti.htm>
- Medina, M. (2013). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. Trillas.
- Mendoza, B. y Pedroza, F.J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir conducta disruptiva y Acoso Escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947-1959.
- Mendoza, B. (2018). *Manual de autocontrol del enojo: tratamiento cognitivo-conductual*. Terracota.
- Melendez, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva psicológica. *Omnia*, 9(2). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7080>
- Meza, J. I., Friedman, L. M., Dvorsky, M. R., Kass, P., Chhabra, D., & Pfiffner, L. J. (2020). Outcomes of school–home intervention for attention and behavior problems: Teacher adherence matters. *School mental health*, 12 (4), 703-715.
- Miranda, A., Presentación, M. J., & Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 547–563.
- Molinar, J. y Cervantes, A. (2020). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y*

*Experiencias en Educación*, 20 (42), 87-100.

<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>

Monzón, C. (2001). Opinión e imagen pública, una sociedad “bajo control”. *Palabra Clave*, 4, 9-

25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900401>

Omar, A. (2009). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psico debate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 249-268.

[https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/587/10Psico\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/587/10Psico_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2011).

La UNESCO y la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2013).

Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso Factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015).

Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México.

Pallares, M. (2010). Emociones y sentimientos. Marge Books.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.

- Palomar, J. y Victorio, A. (2018). Predictores y correlatos del comportamiento prosocial de adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35 (2), 495-509. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8217675>
- Penalva, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217029557006.pdf>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación Cualitativa, técnicas de investigación y análisis con ATLAS.ti*. Pydlos ediciones.
- Perandones, T. y Castejón, J. (2008). Estado de ánimo percibido y eficacia en el manejo de la clase en profesorado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 141-150. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319014.pdf>
- Pérez, S. y Linzmayer, L. (2018). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y Educadores*, 21 (3), 373-387. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.1>
- Pfiffner, L., Yee, A., Huang-Pollock, C., Easterlin, B., Zalecki, C., & McBurnett, K. (2007). A Randomized, Controlled Trial of Integrated Home-School Behavioral Treatment for ADHD, Predominantly Inattentive Type *American academy of child adolescent Psychiatry*, 48 (8), 1041-1050.
- Pfiffner, L., Kaiser, N., Burner, C., Zalecki, C., Rooney, M., Sety, P., & McBurnett, K. (2011). From Clinic to School: Translating a Collaborative School-Home Behavioral Intervention for ADHD. *School Mental Health*, 3(3), 127-142.

- Pfiffner, L., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013) Educational Outcomes of a Collaborative School–Home Behavioral Intervention for ADHD. *American Psychological Association*, 28(1), 25-36.
- Pfiffner, L. J., Hinshaw, S. P., Owens, E., Zalecki, C., Kaiser, N. M., Villodas, M., & McBurnett, K. (2014). A two-site randomized clinical trial of integrated psychosocial treatment for ADHD-inattentive type. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1115–1127. <https://doi.org/10.1037/a0036887>.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18 (1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1451>
- Reidl-Martínez, L. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 146-151.
- Retana-Alvarado, D., Heras, M., Vázquez-Bernal, B. y Jimenez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15 (2). [10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i2.2602](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602)
- Román, M. y Mendoza, B. (2023). Convivencia escolar, práctica docente y autocontrol: ¿Existe alguna asociación? En B. Mendoza (Coord.). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (59-79). Cromberger
- Sánchez, S. y Domínguez, A., (2007). Buenos Maestros vs Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 11-16. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133915933002.pdf>

- Sandoval, J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24 (1), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12024104.pdf>
- Sarabia, B. (1992), El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. Ignacio, B. Sarabia, & E. Valls. (Eds.). Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes (pp.133–198). Santillana.
- Secretaria de Educación Pública, SEP (s.f.). Formación continua. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>
- Secretaria de Educación Pública, SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública, SEP. (2014). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación, México.
- Secretaria de Educación Pública, SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Secretaria de Educación Pública, SEP (2019a). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones.pdf>
- Secretaria de Educación Pública, SEP. (2019b). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión, México.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.  
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2021a). Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica.  
[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia\\_Nac.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf)

Secretaría de Educación Pública, SEP (2021b). Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar. Haciendo ECOS en mi escuela: mente sana en cuerpo sano. Subsecretaría de Educación Básica.  
[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Guia%20de%20actividades%20de%20desarrollo%20socioemocional%20para%20el%20contexto%20escolar\\_PRIMARIA\\_19Ago21.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Guia%20de%20actividades%20de%20desarrollo%20socioemocional%20para%20el%20contexto%20escolar_PRIMARIA_19Ago21.pdf)

Secretaría de Educación Pública, SEP (2021c). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. [http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2022a). Estrategia Nacional de Formación Continua 2022. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.  
[http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC\\_2022.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC_2022.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (2022b). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf)
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. Academia.
- Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educ. Pesqui.* 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Tavárez, M. (2005). ¿Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad? *Pedagogía* 26 (3), 1-15. [https://www.matematicaparatodos.com/BOLETINES2005/Archivo\\_PDF\\_Boletin\\_26.pdf](https://www.matematicaparatodos.com/BOLETINES2005/Archivo_PDF_Boletin_26.pdf)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004) Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. Psicología social, cultura y educación. New Jersey. Pearson Prentice Hall.
- Vergara, M. (2016). Práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2 (1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.