



ISSN: 2448 - 6574

## La intervención socioeducativa en la formación de docentes de educación-preescolar desde la coopedagogía

Hadi Santillana Romero<sup>1</sup>  
hadisantillana@gmail.com

María Alejandra Díaz Ramírez<sup>2</sup>  
aledira.ram@gmail.com

César Simoni Rosas<sup>3</sup>  
cesar.simoni1977@gmail.com

### Resumen

La formación de docentes desde la perspectiva de la intervención socioeducativa ha permitido revitalizar y resignificar la responsabilidad social de los docentes en las comunidades donde labora con una propuesta que no sólo reconoce la necesidad de apropiarse tanto de mecanismos procedimentales pertinentes sino de trazar una estrategia metodológica de investigación para analizar tanto el proceso de transformación del grupo social en el que se realiza la intervención así como las transformaciones subjetivas del docente de carácter epistemológico, axiológico, emocional y social producto de una historicidad que da cuenta de la cualidad cambiante del quehacer docente en una lectura pertinente del contexto.

Este artículo recupera el proceso formativo que se estructuró desde el enfoque socio crítico y la investigación acción colaborativa como una propuesta de innovación docente para el desarrollo competencias en los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar desde la perspectiva de la de intervención socioeducativa. Bajo el vínculo práctica-teoría-práctica se analizaron las intervenciones de tres ciclos de la espiral introspectiva que buscaban dar cuenta de la transformación en la práctica de los docentes

---

<sup>1</sup> Docente Investigador de la Licenciatura en Educación en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (Puebla) Integrante del CAEF BINEJCB02 y del I Grupo de Aprendizaje Cooperativo México (GACO) Sus líneas de investigación abordan el aprendizaje cooperativo en los procesos de la formación de docentes normalistas.

<sup>2</sup> Docente Investigador de la Licenciatura en Educación en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (Puebla) Colaborador del CAEF BINEJCB02 e Integrante del Grupo de Aprendizaje Cooperativo México (GACO). Sus líneas de investigación abordan la evaluación del aprendizaje cooperativo.

<sup>3</sup> Apoyo Técnico Pedagógico de la Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes Fundador del Grupo de Aprendizaje Cooperativo México (GACO). Integrante del CAEF BINEJCB02. Sus líneas de investigación abordan el uso del Aprendizaje cooperativo en la educación física.



ISSN: 2448 - 6574

normalistas y de estudiantes de licenciatura en un proceso formativo que no solo arguye a la apropiación de conceptos, procedimientos didácticos y/o metodológicos, fases, protocolos, etapas e instrumentos sino al cambio de paradigma sobre la práctica docente y la formación de docentes desde una postura que privilegia la autonomía docente, la coopedagogía y el pensamiento complejo.

### Palabras clave

Intervención socio educativa, Coopedagogía, Formación de Profesores, Competencias Docentes, Investigación-acción-colaborativa.

### Introducción

Las exigencias depositadas en los docentes en la actualidad; demandan la integración de saberes en la práctica profesional que trasciendan la concepción técnica del rol del profesor lo que nos sitúa en un escenario que demanda repensar la manera en la que se forma a los docentes en las Escuelas Normales.

Si bien la formación de profesores nace ligada a la concepción de que el docente es el pilar del cambio social, en los últimos años, en la formación inicial se priorizó la intervención en el aula (con los niños) haciendo a un lado la posibilidad de intervenir con la comunidad de manera directa, pero sobre todo se minimizó la responsabilidad que los docentes tienen en la creación e implementación de proyectos socioeducativos.

En el 2012, con el rediseño del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPre) en el marco de la construcción de un Modelo Educativo para la formación Profesionales de la Educación se plantea un nuevo esquema de formación derivado del pensamiento complejo que resignifica el rol del docente particularmente en la práctica profesional que demanda el desarrollo de competencias profesionales y genéricas que el docente en formación inicia en los estudios de licenciatura pero que continuará desarrollando de manera permanente en el ejercicio profesional, desde la perspectiva de una competencia socioconstructivista.

En este escenario, se propone el curso de Proyectos de Intervención Socio-Educativa, y Diagnóstico e intervención socioeducativa bajo el esquema de que los



ISSN: 2448 - 6574

estudiantes potencien y a su vez movilicen tanto los saberes como las experiencias adquiridas en las escuelas de práctica, con la intención de gestar propuestas en las que involucren a otros actores como la familia o la comunidad, lo que requiere una mirada multidisciplinaria para propiciar la articulación de herramientas teórico-metodológicas, del mismo modo que técnicas y didácticas que se desarrollan en los cursos de semestres anteriores desde un curriculum fundamentado en el enfoque por competencias. (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012)

### **Retos en la formación de Licenciados en Educación Preescolar para la intervención social.**

De esta necesidad, surge la inquietud de replantear (mejorar – transformar) nuestras prácticas, al identificar que a nivel de programa educativo no se estaban desarrollando prácticas docentes por parte de los formadores acordes al nuevo currículo, lo que dificultaba que los estudiantes asumieran un enfoque que les permitiera transitar de una intervención centrada en el aula a una perspectiva que permitiera el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos innovadores y con alto compromiso social. Así mismo, reconociendo el impacto que la transposición didáctica implica en la formación de docentes se plantea como parte de los proyectos del Cuerpo Académico un proyecto de intervención que partiera de analizar los cambios que debería de realizar el equipo de investigadores para atender a los problemas identificados y reconocer cómo la coopedagogía. (Velázquez Callado, 2014) Las dificultades identificadas y esquematizadas en un árbol de problemas se agrupaban en:

- No se forma a los futuros maestros desde el pensamiento complejo (causa-raíz)
- En los antecedentes (Generación piloto), no se estructuró adecuadamente
- Falta de una postura multi-referencial para emplear y fomentar la apropiación de estrategias metodológicas adecuadas que favorezcan el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos y por competencias.

Las consecuencias se evaluaron en el desempeño que los estudiantes tenían en el curso de práctica profesional en 7o. Y 8vo. Semestres, momento en el que se identificó que no



ISSN: 2448 - 6574

eran capaces de diagnosticar ni diseñar propuestas integrales desde los planteamiento de la intervención socioeducativa (generalmente se estructuraban planes de trabajo y de actividades fragmentados), del mismo modo no analizaban los resultados de sus estudiantes (niños de preescolar) en relación a su intervención.

Por parte del grupo de investigadores, se reflexionó en que, de no estructurar una intervención sistematizada que realimentar la experiencia bajo a la luz de las exigencias que demanda la práctica profesional se continuaría formando a los futuros Licenciados en Educación Preescolar desde un enfoque tradicional que impidiera que los alumnos desde una postura crítica y reflexiva desarrollaran una autonomía en la construcción e implementación de los proyectos socioeducativos.

Producto del análisis de la práctica (de los formadores de docentes) surgieron una serie de interrogantes que fueron detonantes en el planteamiento de los objetivos y los procesos de reflexión en una espiral de ciclos de investigación-acción que se pondrían en marcha en el aula durante tres generaciones para introducir mejoras en torno a ¿Qué tipo de saberes debe tener un profesor (técnico-metodológicos) para atender diversas problemáticas socioeducativas?, ¿Qué tipo de experiencias profesionales requieren analizar y vivenciar los futuros Licenciados en Educación Preescolar, en su proceso formativo, para desarrollar competencias para la intervención social? ¿Qué saberes conceptuales, metodológico-didácticos provee la coopedagogía para en la formación de docentes (interventores sociales)?.

### **Justificación**

Sobre la relevancia de la investigación podemos afirmar que si bien ya se había demostrado que el aprendizaje cooperativo es una metodología idónea en la formación de docentes, en un currículum estructurado por habilidades, se debía comprobar si podría ser una metodología adecuada en los la enseñanza y diseño de proyectos socio educativos; por otra parte, favorece el aprendizaje conceptual, el análisis, interpretación, explicación y resolución de problemas de manera creativa, analítica y crítica que encuentra potencial en el contraste de ideas y conflicto intelectual que se produce en los equipos de trabajo; en síntesis es una metodología que articula el desarrollo de las competencias del curso a la par que puede ser trasladada a los estudiantes en sus propias propuestas. Del mismo modo, la



ISSN: 2448 - 6574

sociedad moderna requiere cada vez un mayor número de docentes formados en una visión de la educación se permita desarrollar propuestas innovadoras ante los problemas sociales que interfieren en el desarrollo de los niños (Jurado, 2003; Hermosilla Rodríguez, 2009; Ander-Egg, y Aguilar, 1998)

Frente a este panorama, y con el arribo del enfoque por competencias, los formadores de docentes debemos transitar nuestras prácticas a un enfoque acorde por tanto que se debe asumir el actuar como un objeto de estudio para así mediar el encuentro entre el currículo, y los destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. (Imbernón Muñoz, 2012).

### **Intervención Socioeducativa desde la coopedagogía**

Formar docentes aptos para intervenir ante problemáticas sociales exige que en las Escuelas Normales se fomente en los docentes un el uso de marcos de referencia que les permita comprender ámbitos de problemática y líneas de intervención fundamentales en la educación básica idóneas de ser atendidas por los docentes de preescolar, lo que permitiría establecer comunidades de indagación-intervención en las escuelas normales (por los docentes formadores) como en los escenarios de educación básica (docentes en formación) desde una postura trans e interdisciplinario. (Lleras Manrique, 2002)

Al respecto, la enseñanza de estos saberes pone en la mesa la necesidad de cambiar el paradigma desde el que veníamos formando a los docentes. Si se considera que “paradigma es un tipo de relación lógica; inclusión, conjunción, disyunción, exclusión, entre un cierto número de nociones o categorías maestras, el cual privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que maneja y dirige la lógica y la semántica del discurso” (Morin, 2003: 89- 91), podemos asegurar que las limitaciones epistemológicas que los formadores de docentes poseen son transferidas a sus alumnos (docentes en formación) lo que origina que los procesos de formación se asuman desde una postura mecánica derivada de viejos modelos y por consiguiente un desempeño que por sí solo devela una resistencia al cambio paradigmático.

De lo anterior, lo complejo se posiciona como un camino de apropiación y construcción de un nuevo paradigma que se ha formado de espaldas a la profesión docente, pero que hoy permite reestructurar y resignificar la docencia, en pro de atender a los grupos





ISSN: 2448 - 6574

que muestran marginación y exclusión social, cultural y lingüística tanto para comprender como para contrarrestar la manera en cómo cada uno de los problemas se exterioriza en los aprendizajes de los alumnos en educación básica.

Si se entiende a la intervención como la capacidad que tiene un sujeto de actuar con y para los otros con una finalidad específica, en este caso, se trata de intervenciones socioeducativas que están encaminadas a favorecer los aprendizajes en los diversos contextos donde se desarrolla la práctica profesional.

Desde la intervención socioeducativa, la intervención docente recobra un sentido más holístico y emancipatorio desde el que será posible diseñar en la medida en que se focaliza con claridad los aspectos en los que se incidirá, en términos técnico-didácticos la intervención debe iniciar con la estructuración del diagnóstico del aula y de la escuela, para determinar la problemática y los objetivos, los sujetos a quienes se dirigirá el proyecto, las formas de participación, el procedimiento metodológico-didáctico y técnico, los tiempos, los recursos y sobre todo el desarrollo, seguimiento y alcance de la propuesta. (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012)

En este contexto la intervención socioeducativa, en el marco de esta investigación, se circunscribe como una acción social de naturaleza y alcance educativo, en la que se promueve una educación que dé respuesta al complejo entramado de necesidades sociales (problemáticas) de un grupo social lo que implica ampliar las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana (Caride, 2005, p.57). Esta forma de intervenir promueve la constante entre acción y reflexión, como una práctica compleja, como lo refiere Meireiu (2001), una “disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana” (p.109). Para lograr lo anterior, los profesionales de la educación social deben contar, con una formación en competencias que les garantice el desempeño de las funciones profesionales en una serie de ámbitos, y la elección de la metodologías que considere responde a dichas necesidades entre la que destaca Aprendizaje servicio [ApS] y Aprender sirviendo. (Pacheco, Tullen y Seijo, 2003; Puig, 2009)

El carácter comunitario de la propuesta que se implemente permitirá descubrir y poner en práctica las potencialidades de los actores; en el marco de un “espacio dialógico” (Freire



ISSN: 2448 - 6574

en Lleras Manrique, 2002). Esta forma de intervención plantea abstraerse en el diálogo, en un permanente fluir de prácticas sociales que refuerzan el proceso de “devenir” de cada uno y del conjunto.

En el proceso de aprendizaje se reconocen tres factores esenciales, la motivación del alumno para el aprendizaje, la organización de la docencia y la interacción entre los participantes para el logro de los objetivos planteados, al respecto el aprendizaje cooperativo se posiciona como una metodología desde la cual se construye el conocimiento como parte de un proceso continuo (Johnson y Johnson, 1985). Aunado a lo anterior, Rue (1998) sostiene que es una metodología ideal en la resolución de conflictos cognitivos que favorece hábitos metacognitivos y de autoevaluación, elementos indispensables en el desarrollo de competencias para la intervención social, a razón de que esta se estructura con un grupo de docentes, padres y especialistas que habrán de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y cambio. En el mismo orden de ideas, Velázquez, (2014) destaca que la Coopedagogía “es el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares”. (p. 1)

Para garantizar la apropiación de la metodología se debe cuidar que la intervención docente propicie lo que Johnson y Johnson denominaron como características del aprendizaje cooperativo entre las que tenemos la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación. (Johnson, 1994, pp. 37-48)

### **Objetivos**

De lo anterior se planteó como objetivo primordial desarrollar y valorar una propuesta de intervención innovadora basada en la coopedagogía que dé respuesta a las necesidades de formación del alumnado en los cursos referidos anteriormente. De manera concomitante se vislumbró la necesidad de crear espacios de reflexión sobre la práctica docente que permitieran analizar y sistematizar la experiencia

### **Diseño Metodológico**

La comprensión de la realidad educativa estudiada desde la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) evoca una serie de procedimientos que posibilitan una construcción de



ISSN: 2448 - 6574

conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos, conceptos que son estudiados desde una óptica socio-crítica debido a que posee una intención relacionada a las transformaciones sociales desde la participación de sus miembros; sus contribuciones tiene una génesis en los estudios comunitarios y de la investigación participante. (Arnal, 1992). Con un marcado carácter autorreflexivo que emana de las necesidades del grupo que la propicia, dotando de una autonomía racional y emancipadora. En el mismo sentido, se optó por retomar como método a la investigación acción colaborativa propuesto por (Casals, Vilar y Ayats, 2008), como un proceso metódico de acción-reflexión que se traza entre coinvestigadores para abordar un interés común y con la finalidad de construir una comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Latorre (1999) remitiéndose al trabajo de Elliott, Kemmis, Zuber-Skerritt, Whitehead (1989), Lomax y McNiff (1996) refiere que la investigación acción permite que los investigadores desarrollen un plan de acción que se caracteriza por cuatro etapas básicas: La planificación, la acción, la observación y la reflexión (arguyendo al modelo de Kemis), desde esta idea se establece una espiral de espirales o ciclos de ciclos, en un proceso didáctico dinámico y dialógico que asume que la transformación de las aulas se da cuando estas se constituyen como comunidades epistémicas de aprendizaje, como espacios de indagación, reflexión y debate en el que los docentes y los docentes en formación dialogando con el contexto complejo en el cual viven, conviven y se educan.

Las técnicas que permitieron recabar y documentar el cambio fueron principalmente la observación participante, análisis de videos de las intervenciones de la triada de investigadores y de los docentes en formación, encuestas, análisis de diarios, uso de rubricas para retroalimentar la experiencia. A la par, se retomó la idea del intercambio de roles en los investigadores en presentador, relator y observador para que reconstruir la historia de intervención.

## Resultados y conclusiones

En función de lo anterior, cada ciclo duró un semestre (2015, 2016 y 2017) debido a que el curso se ofrece únicamente en el sexto semestre. A continuación se comparan las





ISSN: 2448 - 6574

diferencias en cada ciclo de intervención con respecto al momento de planificación. (ver tabla 1)

	<b>Semestre 2015</b> <b>74 estudiantes/ 10 jardines de niños</b>	<b>Semestre 2016</b> <b>68 estudiantes 12 jardines de niños</b>	<b>Semestre 2017</b> <b>66 estudiantes 8 jardines de niños</b>
<b>Planificación</b>	<p>Proyecto de intervención</p> <p>a. Sesiones grupales A, B, C para el conocimiento conceptual y procedimental de la intervención socioeducativa</p> <p>b. Dos sesiones por grupo y una por generación para estudiar los principios del aprendizaje cooperativo</p> <p>c. Asignaciones de jardines de niños intergrupales.</p> <p>1. Diseño de situaciones y del diagnóstico de necesidades socioeducativas retomando la propuesta de Fierro, Fortoul y Rosas (1999)</p> <p>d. La recopilación de evidencias se realizó al término del semestre bajo el esquema del portafolio docente.</p> <p>e. Retroalimentación, coevaluación mediante rubricas</p>	<p>Con los resultados del primer ciclo se decidió elaborar una guía para la integración de los Proyectos para los estudiantes.</p> <p>En el primer ciclo se tuvieron dificultades con las educadoras en servicio al presentar los diagnósticos socio educativos por lo que se fortaleció la vinculación con los jardines de niños. Se incrementó una semana la práctica docente.</p> <p>Se realizaron 5 reuniones de análisis para dialogar sobre cómo se asumía la cooperación y las metodologías para la intervención socioeducativa.</p> <p>Desde el inicio del ciclo se plantea el portafolio docente, como un instrumento que permite reflexionar sobre el proceso de transformación docente. Se reestructuran las rubricas con la</p>	<p>Se diseñó un sitio para difundir la importancia de la intervención socioeducativa (como una campaña de sensibilización).</p> <p>Se fortaleció la guía para estudiantes, incluyendo el componente de investigación mediador en el análisis de la práctica docente.</p> <p>Se fortalecieron las actividades con el uso de la coopedagogía y las estudiantes diseñaron un mayor número de intervenciones con fundamento en el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se creó una rubrica para el portafolio docente, desde el que se coevaluó, heteroevaluó y autoevaluó la intervención socioeducativa, avanzando en la concepción de evidencia integradora. Se incluyeron lecturas reflexivas sobre el</p>



ISSN: 2448 - 6574

participación de las estudiantes de las pensamiento complejo.

Las herramientas de recolección de datos seleccionadas para documentar la experiencia que se emplearon fueron:

- Guía docente de la asignatura.
- Diario individual del docente.
- Reporte de la intervención socioeducativa de corte investigativo.
- Portafolio docente con la memoria del trabajo colectivo: registro de la discusión colectiva y de los análisis.
- Ponencias registradas y presentadas en eventos académicos (docentes en formación).
- Diario y vídeo de la experiencia de los alumnos, registro permanente y la bitácora de equipo.
- Entrevistas a estudiantes y educadoras.

Se realizó la sistematización de evidencias desde los actores, de forma participativa, reconociendo que los resultados en los estudiantes están directamente relacionados a los supuestos en los que los docentes normalistas articulamos nuestro concepto de docencia, investigación y evaluación.

El análisis cualitativo de las entrevista y diarios se realizó : Procesos de transposición didáctica, Componentes de la intervención socioeducativa, Manejo de la coopedagogía, Evaluación por competencias.

### **Conclusiones generales de la investigación**

Después de haber aplicado tres ciclos de la espiral reflexiva cooperativo dialógico, podemos formular algunas conclusiones consideradas como hallazgos importantes:

- Se constató la importancia de asumir la formación de los licenciados en educación preescolar desde lo complejo, lo que permitirá que ellos estructuren propuestas multirreferenciales, inter y transdisciplinarias, lo que implicaría que la mejora del docente es significativa y no meramente técnica.



ISSN: 2448 - 6574

- Formar a los estudiantes desde la relación entre la docencia y la investigación dota de autonomía profesional a los futuros educadores, les permite resignificar su rol y reconocer sin necesidad de una figura de autoridad las áreas de oportunidad en su intervención.
- Pudimos aplicar la coopedagogía y bajo el principio de transposición didáctica formar estudiantes atienden a los problemas de las comunidades en las que practican de manera sistémica y responsable.
- En cada ciclo de la espiral se construyeron mejores formas de abordar el proceso educativo, del mismo modo se fue robusteciendo la propuesta en cuanto a la comprensión metodológico didáctica de la animación sociocultural, el aprender sirviendo y la investigación-acción con referentes del aprendizaje cooperativo lo que permite situar a la propuesta como una intervención innovadora
- Paralelamente y sin ser un objetivo del proyecto, el 37% de los estudiantes demostraron motivación por difundir sus propuestas y fortalecieron su postura respecto a la elaboración del informe de prácticas (documento de titulación).

## Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (1998). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 14<sup>a</sup> edición.

Barabtarlo y Zedansky, A. (2002). Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores. México: Castellanos Editores.

Bautista-Cerro Ruiz, M J; Melendro Estefanía, M; (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. Educación XX1, 14() 179-200.

Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.



ISSN: 2448 - 6574

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012) Diagnóstico e intervención socioeducativa. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: SEP.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012) Proyectos de intervención socioeducativa. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: SEP.
- Freire, P. (1978): La educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI.
- Hermosilla Rodríguez, J. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. Foro de Educación, n.º 11, pp. 287-301.
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 1-9.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T, (1994). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4ª. ed.). United States: MA: Allyn & Bacon.
- Latorre, A. (2013). La investigación-acción: conocer y entender la práctica docente. México. Editorial Graó/Colofón.
- Lleras Manrique, E., (2002). Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo. En manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo. Colombia: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior- UNESCO.
- Meirieu, P., (2001), La opción de educar. Ética y pedagogía, Barcelona, Octaedro.
- Morin, E., (2003)., Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.
- Pacheco, D., Tullen, M. y Seijo, J. C. (Eds.). (2003). Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral comunitaria. México: Editorial Progreso.
- Puig, J.M. (Coord.).(2009). Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.