

## ANÁLISIS DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA DESARROLLADOS POR EDUCADORES EN FORMACIÓN CON EL MÉTODO DEL MARCO LÓGICO

**Norma Graciella Heredia Soberanis**

*Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación*

*nheredia@correo.uady.mx*

**Juanita Rodríguez Pech**

*Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación*

*ropech@correo.uady.mx*

**Pedro José Canto Herrera**

*Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación*

*pcanto@correo.uady.mx*

**Área temática:** a. Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

### Resumen

Se presenta un análisis de la implementación de la asignatura “Programas de formación con grupos vulnerados” de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán en México. Se utilizó un diseño cualitativo, longitudinal y de alcance exploratorio, con el objetivo de analizar escenarios, etapas de vida y problemáticas trabajadas a lo largo de ocho años, durante los cuales se han realizado 47 proyectos escolares, teniendo como eje diversas problemáticas sociales, que han involucrado a distintos grupos poblacionales de contextos rurales y urbanos. El análisis muestra que los escenarios más atendidos fueron los de tipo urbano; los grupos poblacionales más recurrentes fueron las personas adultas y adultas mayores; en cuanto a los problemas abordados, destacan los que afectan la convivencia social. Se concluye la relevancia, pertinencia y utilidad de la asignatura en función de las metodologías de aprendizaje que involucra y el desarrollo de capacidades en docentes en formación.

**Palabras clave:** formación docente; método de proyectos; grupos vulnerados; problemas sociales.

### Justificación

En Latinoamérica, cerca del 66 % de las y los estudiantes se encuentran en situación de riesgo psicosocial y educativo al terminar el nivel primaria, lo que constituye un auténtico desafío para los sistemas educativos, especialmente considerando que los resultados académicos del alumnado se asocian con sus condiciones socioeconómicas (Banco Interamericano de Desarrollo

---

[BID], 2016, citado en Roa y Zenteno, 2022). Ante esto, resulta apremiante la intervención de docentes capaces de desarrollar prácticas educativas que consideren las necesidades derivadas de las condiciones de vulnerabilidad social que prevalecen en nuestros contextos.

Se entiende por grupos desfavorecidos a aquellos cuyas condiciones de integración económica y social son menores en comparación con otras personas, y que se ven privados del acceso a servicios sociales importantes, tales como salud y educación, debido a sus condiciones económicas, de género, etnia o idioma (Okumus, 2021). Las personas afectadas por estas condiciones encuentran obstáculos para beneficiarse de los derechos humanos básicos y llevar una vida cómoda (Sastri, 2012, citado en Okumus, 2021).

Ante esto, los servicios educativos son un “mecanismo para dotar a los ciudadanos de los conocimientos que les permitan acceder a su derecho fundamental a una vida digna y proveerse de los medios para alcanzar el bienestar social en sus distintas esferas” (Aguilar, et al., 2019, p. 101). Sin embargo, los escenarios de vulnerabilidad social representan desafíos para las y los profesores recién egresados, por lo que es necesario que las y los docentes en formación se comprometan y capaciten para brindar una educación inclusiva en favor de una sociedad igualitaria (Akyeampong et al., 2018 citados en Cimen, 2021), comprendiendo y trabajando con las situaciones de desventaja social, para crear ambientes escolares diversos en cultura, idiomas y experiencias (Naidoo y D'warte, 2017).

### **Enfoque conceptual**

La formación docente para la atención de la vulnerabilidad social es la profesionalización que contribuye a que las y los futuros profesores se conciben gradualmente como agentes corresponsables en el bienestar de sus estudiantes, desafiando la fragilidad socioeconómica y las expectativas asociadas con dicha condición (Heikonen et al., 2020 y Macura et al., 2019, citados en Roa y Zenteno, 2022). Sin embargo, y pese a la relevancia de esta formación, diversos estudiosos concluyen que la docencia para la justicia social, la inclusión y la atención de la diversidad, escasamente se incorpora en la formación inicial docente, y si lo está, es insuficiente para la atención de los grupos vulnerables (Liebner y Schmaltz, 2021, Ruffinelli, 2014, Venegas, 2013, citados en Roa y Zenteno, 2022).

Ante ello, la literatura especializada recomienda brindar al profesorado en formación la oportunidad de familiarizarse con los contextos desfavorecidos (DeMink-Carthew, 2018, Obidah & Howard, 2005, citados en Cimen, 2021), mediante la inclusión de materias específicas en las que se aborden estos contenidos (Ryan, 2014 citado en Monge). Así mismo, es indispensable

---

que las y los futuros docentes realicen prácticas en escenarios reales (Naidoo y D'warte, 2017), e indaguen en las causas que generan las desventajas sociales (Okumus, 2021).

Considerando este tipo de recomendaciones, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ubicada en el estado de Yucatán, en el sureste de México, ofrece la asignatura obligatoria denominada Diseño de programas de formación con grupos vulnerados, la cual está integrada en el campo formativo de currículo del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación, carrera profesional que se imparte en dos sedes: ciudad de Mérida y ciudad de Tizimín. La competencia establecida en la asignatura es: “Desarrolla programas de formación para la educación formal, no formal e informal con base en el uso de metodologías participativas de desarrollo curricular” (Mijangos, Heredia y Alamilla, 2016, p. 1). El enfoque teórico de la asignatura es el paradigma crítico del currículo (Bolívar, 2008); específicamente, se centra en formar pedagogos críticos basados en las pedagogías del oprimido, de la esperanza y la educación emancipadora de Freire.

Esta asignatura es impartida en el cuarto semestre de la licenciatura, y tiene una duración total de 128 horas, de las cuales 64 son bajo acompañamiento del profesorado y 64 de estudio independiente por parte del alumnado, con valor de 8 créditos. Las principales metodologías activas empleadas para la enseñanza y el aprendizaje en esta asignatura, son el aprendizaje situado, el aprendizaje orientado al servicio, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos.

Como parte de las 64 horas de estudio independiente, cada estudiante debe realizar 20 horas de trabajo comunitario, con un grupo de personas cuya ubicación geográfica, características de vivienda, condición socioeconómica, de salud y/ o de bienestar social, entre otras, los ponga en desventaja o situación de vulneración en cuanto a sus derechos humanos. El eje articulador del contenido aprendido en la asignatura, es un problema prioritario, con base en el cual se elabora de forma participativa un programa de formación dirigido al grupo de personas con cuales fue realizado el trabajo comunitario. Este proyecto integrador es elaborado progresivamente, a lo largo de las tres unidades didácticas de la asignatura, con base en el método del marco lógico.

Con base en Ortégón, Pacheco y Prieto (2015), las etapas del método del marco lógico, implementadas con el alumnado para el diseño del programa de formación, son:

1. Análisis de los involucrados: el alumnado realiza observación participante, entrevistas individuales y grupos focales con los principales grupos identificados en el contexto particular del grupo vulnerado con el cual diseñará el programa de formación, para
-

identificar situaciones conflictivas e insatisfactorias desde la perspectiva de los integrantes de dichos grupos, así como sus intereses, su potencial y sus limitaciones en torno a la resolución de las temáticas que surjan vinculadas a las situaciones problema.

2. Análisis del problema: el alumnado realiza un árbol de problemas con los integrantes del grupo vulnerado, para definir con mayor claridad el problema central, a partir de la identificación de sus causas y efectos; el problema es seleccionado por el grupo, con base en todas las situaciones conflictivas identificadas en el análisis de los involucrados. El problema prioritario seleccionado es el eje articulador de los temas críticos a tratar en el programa de formación.
3. Árbol de objetivos y análisis de alternativas: con base en el árbol de problemas, se trabaja el árbol de objetivos, transformando las causas en medios y los efectos en fines; con base en los medios, se seleccionan aquellos que incluyen actividades de interés para los integrantes del grupo vulnerado. Así, se tiene el objetivo y actividades para desarrollar el programa de formación.
4. Elaboración de la matriz: con base en la alternativa seleccionada, se trabajan las metas del programa de formación, así como las respectivas actividades a desarrollar como parte de la intervención, indicadores y evidencias de logro; se calendariza en un diagrama de Gantt, incluyendo la relación de recursos necesarios para implementarlo.

Dada la relevancia y marcada utilidad de esta asignatura como parte del proceso formativo de la titulación mencionada, en esta investigación se realizó un análisis sobre los principales problemas identificados por el alumnado con los grupos vulnerados, así como los principales temas críticos abordados en los programas de formación desarrollados a lo largo de 8 años de su implementación (2016-2023).

### **Estrategia metodológica**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, es de alcance exploratorio y longitudinal. Fue empleada la técnica de análisis de documentos. Para dicho análisis se empleó una cédula de registro, con base en la cual fueron calculadas frecuencias y porcentajes con base en las categorías analíticas.

### **Objetivos**

1. Identificar los problemas prioritarios atendidos por licenciadas y licenciados en Educación en formación, dependiendo de los tipos de escenario y etapa de vida de los integrantes de los grupos vulnerados participantes.
-

2. Analizar los temas críticos estudiados por el alumnado, con base en las problemáticas abordadas con los integrantes de los grupos vulnerados.

### **Muestra y/o participantes**

La asignatura de Diseño de programas de formación con grupos vulnerados, es impartida por tres profesores: dos en la ciudad de Mérida, y uno en la ciudad de Tizimín. El profesorado que ha impartido dicha asignatura a lo largo de 8 años, son una profesora de tiempo completo con 22 años de antigüedad y un profesor interino con 12 años de antigüedad en el caso de Mérida, ambos con estudios de doctorado y con especialidades en Investigación Educativa, y en Investigación en Humanidades y Educación, respectivamente. En Tizimín se cuenta con un profesor de base de tiempo completo con aproximadamente 19 años de antigüedad, con estudios de Maestría en educación. El número de alumnos por cada grupo atendido por el profesorado varía año con año, siendo de 25 a 36 en Mérida y de 20 a 25 en Tizimín.

En el análisis documental, fueron revisadas las evidencias de desempeño del alumnado, siendo estas sus informes de las prácticas de análisis de la situación, árboles de problemas, árboles de objetivos, así como los programas de formación elaborados.

Se presenta los resultados obtenidos en relación con la experiencia docente y trabajos del alumnado de la profesora con mayor antigüedad laboral y formación doctoral en el área de Investigación educativa, con base en la cual, fueron analizados 47 proyectos desarrollados por sus alumnos, acumulativos durante los 8 años de enseñanza.

### **Resultados y Conclusiones**

A continuación, se describen las características distintivas de los proyectos escolares registrados como parte de la asignatura; dichas características se presentan a partir de tres categorías: a) tipo de escenario, b) etapa de vida de las poblaciones participantes, y c) problemáticas abordadas. Es importante señalar que, como se ha mencionado, en el período investigado fueron elaborados un total de 47 proyectos.

Los proyectos realizados han tenido lugar en una diversidad de escenarios, entre los cuales predominan las comunidades urbanas (64%, n=30) por sobre las rurales (36%, n=17). La ciudad de Mérida destaca como la localidad con más proyectos realizados (30%, n=14); entre las localidades rurales destaca Xcuyun, comisaría ubicada en el municipio de Conkal, con 9 proyectos (19%).

El análisis longitudinal de las prácticas externas del alumnado mostró que se ha

---

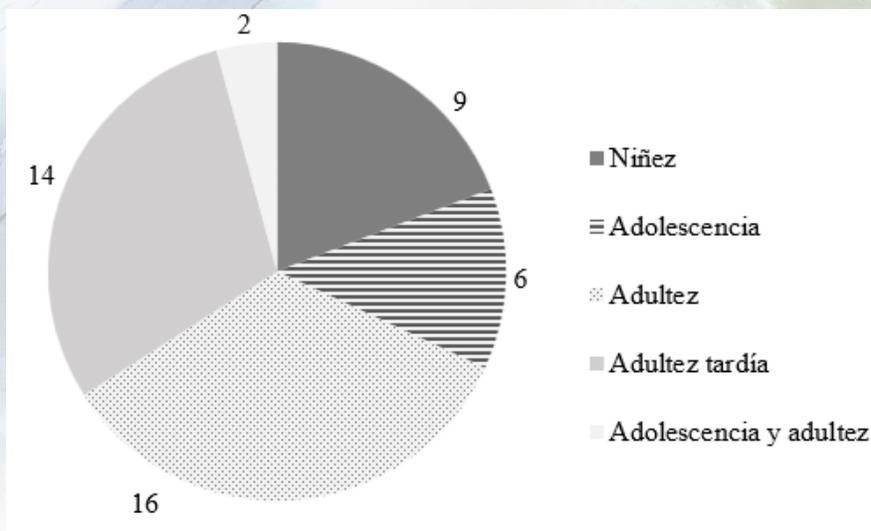
trabajado tanto en contextos urbanos como rurales, destacándose el trabajo con grupos de contexto rural en los años 2016 y 2023. En los contextos urbanos, han sido desarrollados programas de formación con niñas y niños de casas hogar, personas de la tercera edad residentes en asilos, niñas y niños de comisarías de difícil acceso a servicios educativos y culturales, centros comunitarios ubicados en colonias o barrios de la periferia de la ciudad considerados como de nivel socioeconómico muy bajo y bajo, centros de rehabilitación para jóvenes y adultos, asociaciones civiles para protección a mujeres (adolescentes embarazadas, mujeres violentadas).

A lo largo de los años de existencia de la asignatura se ha presentado un notable incremento de los escenarios de tipo urbano: en el 2016 todos los proyectos se realizaron en comunidades rurales; en contraparte, en el año 2022 todos los proyectos tuvieron como escenarios entornos urbanos. No obstante, en la última edición del curso (año 2023) se ha logrado un equilibrio al contar con igual proporción de proyectos en cada tipo de escenario.

Los proyectos han involucrado a personas en condiciones de vulnerabilidad social, pertenecientes a prácticamente todas las etapas del ciclo vital, desde la niñez hasta la edad adulta tardía. De estas etapas, la adultez (34%, n=16) y la adultez tardía (30%, n=14) son las que han recibido mayor atención en los proyectos, mientras que la etapa menos atendida ha sido la adolescencia (13%, n=6). Es importante señalar que en dos de los proyectos (4%) se tuvo participación tanto de personas en edad adolescente como en edad adulta. Estos datos se aprecian en la Figura 1.

Figura 1.

*Etapas de vida de las personas participantes en los proyectos*



Fuente: elaboración propia.

Los datos del registro histórico permiten apreciar que en la primera edición del curso (año 2016), todos los proyectos se enfocaron en la población adulta; a partir de entonces, los proyectos se han dirigido a cuando menos dos etapas poblacionales diferentes en cada curso, incrementando la diversificación de los grupos de participantes. Así, destaca el año 2022, en el cual se registró al menos un proyecto por cada etapa poblacional (niñez, adolescencia, adultez y adultez tardía).

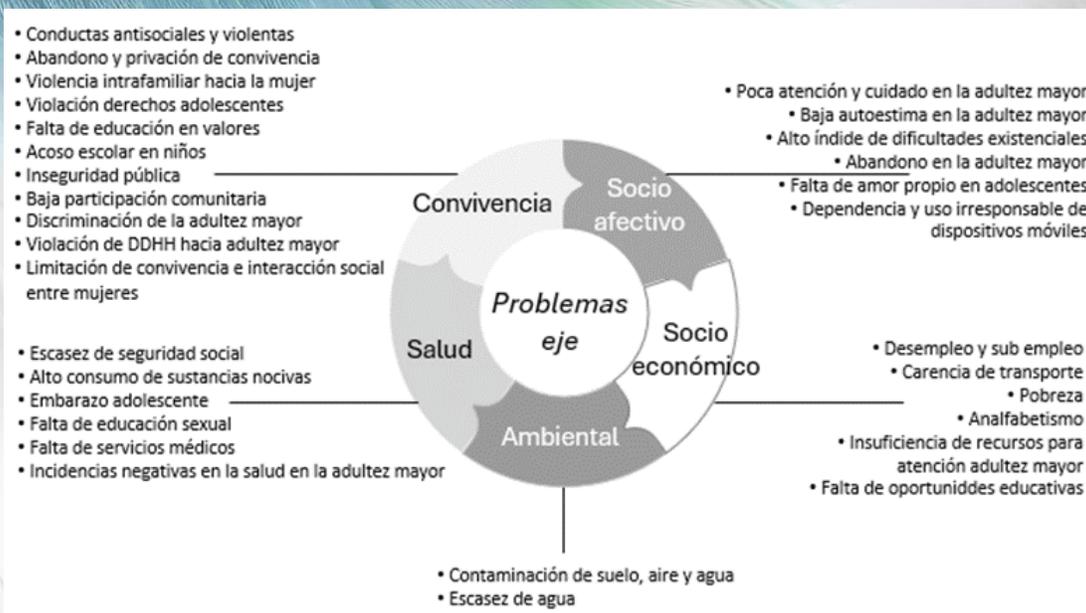
En cuanto al sexo de asignación de las personas participantes, durante los 8 años de implementación de la asignatura, se ha tenido participación tanto de hombres y mujeres en la etapa de la niñez y de la tercera edad, pero al trabajar con adultos (de 20 a 64 años) sólo se ha contado con la participación de mujeres, mayormente amas de casa.

### **Problemáticas abordadas**

A lo largo de los ocho años de la implementación de la asignatura, se ha abordado una amplia diversidad de problemáticas asociadas con las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones participantes. Los problemas abordados pueden ser clasificados en cinco grandes rubros: a) problemas que afectan la convivencia, b) problemas relacionados con la salud, c) problemas de índole socio afectivo, d) problemas de carácter socioeconómico, y e) problemas de tipo ambiental (ver Figura 2).

Figura 2.

*Problemas eje abordados en los proyectos*



Fuente: elaboración propia.

Los problemas que afectan la convivencia fueron abordados en 20 (43%) de los proyectos; algunos de los problemas específicos en este rubro fueron: conductas antisociales y violentas en la niñez, discriminación en personas adultas mayores, violación de derechos de adolescentes y la violencia intrafamiliar hacia mujeres.

Los problemas relacionados con la salud se abordaron en 9 (19%) proyectos; entre los problemas específicos están: alto consumo de sustancias nocivas, falta de educación sexual, falta de servicios médicos y embarazo adolescente. Los problemas de índole socio afectivo fueron abordados en 9 (119%) proyectos; los problemas específicos en este rubro fueron: baja autoestima en personas adultas mayores, abandono en la adultez mayor, falta de amor propio en adolescentes, dependencia y uso irresponsable de dispositivos móviles, entre otros.

Los problemas de carácter socioeconómico se abordaron en 6 (13%) de los proyectos; algunos de los problemas específicos fueron: desempleo y subempleo en jóvenes y adultos, insuficiencia de recursos para la atención del adulto mayor, y pobreza. Por último, se abordaron problemáticas ambientales en 3 (6%) de los proyectos registrados; aquí, las problemáticas específicas fueron: escasez de agua, y contaminación del suelo, aire y agua.

Al analizar estos datos en contraste con los grupos poblacionales, se observa que los principales problemas eje para la elaboración del proyecto integrador han sido la violencia intrafamiliar y escolar, en el caso de niñas, niños y jóvenes; específicamente, en jóvenes se ha trabajado el tema de adicciones a las drogas y al alcohol. En contraste, en la etapa adulta se ha

trabajado más con problemas de falta de empleo, adicción al alcohol, y violencia de género de hombres hacia mujeres; en contraste, se han trabajado cuestiones de manejo emocional y convivencia, en el caso de adultos mayores.

La relevancia de la asignatura para la formación del alumnado como licenciadas y licenciados en educación, ha sido evaluada con base en la opinión de estudiantes y docentes, siendo alta. De forma colegiada, el profesorado del área profesional de currículo, al evaluar la planeación didáctica e implementación de esta asignatura en 2021, consideró como una fortaleza su contenido, dado que contribuye a la integración del paradigma curricular crítico, el cual es introducido conceptualmente en la asignatura precedente denominada Teoría curricular (tercer semestre) y aporta elementos básicos que contribuyen a una buena articulación con las asignaturas consecuentes sobre diseño curricular (quinto y sexto semestres); además, contribuye metodológicamente, por su naturaleza práctica, al desarrollo inicial del dominio del diseño curricular para propuestas de educación no formal en modalidad no escolarizada (Facultad de Educación, 2021).

Complementariamente, en ese mismo año, la asignatura fue evaluada en cuanto a su utilidad como asignatura obligatoria para la formación como Licenciado (a) en Educación, mediante una encuesta dirigida al alumnado, con base en una escala Likert de 0 (Nada útil) a 10 (Muy útil). De 161 estudiantes de sexto y octavo semestres de las unidades Mérida y Tizimín de la Licenciatura en Educación, quienes la habían cursado en el cuarto semestre, 102 le designaron el máximo valor de utilidad, es decir, 10; 29 alumnos determinaron como calificación el número 9; 19 de estos dieron como valor el número 8; 5 indicaron el valor de 7; 3 el valor de 6; 2 alumnos indicaron el 5 de calificación y uno asignó el valor de 4 (Facultad de Educación, 2021).

## **Conclusiones**

La asignatura ha permitido el uso de metodologías activas potentes para el desarrollo de competencias del alumnado participante, como es el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje situado y el aprendizaje orientado al servicio, así como las prácticas externas, contando con espacios sociales para el ejercicio de la responsabilidad universitaria, al sensibilizar al profesorado en formación, en problemáticas que presentan personas que viven en situaciones de desventaja socioeconómica, política, así como en el desarrollo de sus capacidades para el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

---

Se ha trabajado con grupos vulnerados tanto de contextos urbanos como rurales, incluyendo problemáticas que presentan grupos poblacionales en todas las etapas de vida, pudiendo distinguir lo más apremiante dependiendo de éstas. En contextos urbanos se trabajó prioritariamente con grupos en etapa de niñez, adolescencia y tercera edad, siendo los más vulnerados en las ciudades; en contraste, en el contexto rural se incluye también la participación de personas adultas, mayormente mujeres, ya que todos sus integrantes presentaron condiciones de vulneración mayormente económica y de servicios públicos, no existiendo percepción de abandono en la niñez o edad adulta avanzada.

En la mayoría de los proyectos, se trabajó como tema crítico el desarrollo de capacidades para la convivencia pacífica, ya que se presentaron problemas de violencia en las relaciones entre iguales en la escuela, o intrafamiliar, en este caso, siendo ejercida por parte de los padres hacia los hijos, o de los esposos a las esposas; sin embargo, a través de la asignatura, el alumnado pudo darse cuenta de realidades adversas que experimentan diversos grupos poblacionales en diferentes etapas de vida, tanto en escenarios urbanos como rurales; finalmente, desde la experiencia del profesorado y alumnos que la han cursado, la asignatura Diseño de programas de formación con grupos vulnerados es percibida como pertinente, consistente y necesaria como prerrequisito de otras asignaturas del área de currículo, así como mayormente muy útil en la formación de Licenciadas y Licenciados en Educación.

## Referencias

Aguilar, K., Ek, Y., Alamilla P. y Rodríguez, J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar.

*Perspectiva Educativa*, 58(2), 98-120. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.936>

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. España: Aljibe.

Cimen, I. (2021). Struggling to teach disadvantaged students: the Role of preservice education in Turkey. *Journal of teacher education and educators*, 10(3), 315-340.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334098.pdf>

Facultad de Educación (2021). *Informe "Cuestionario de estudiantes para evaluar plan de estudios"*. Documento inédito.

Mijangos, J. C., Heredia, N., y Alamilla, P. (2016). *Planeación didáctica de la asignatura Desarrollo de programas de formación con grupos vulnerados*. Documento inédito.

---

Monge, C., García, F. y Gómez, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: un campo por explorar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>

Naidoo, L. & D'warte, J. (2017). The Western Sydney Rustbelt: Recognizing and Building on Strengths in Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 2(4), 68-83. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.6>

Okumuş, O. (2021). History education for disadvantaged groups in theory and in practice. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 1291-1311.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294053.pdf>

Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas-CEPAL.

Roa, K. y Zenteno, C., (2022). Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. *Educación y educadores*, 25(1), 1-18.

<https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>

---