



**Evaluación de la actuación docente de los formadores de
facilitadores en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias
Penales en Sede Ministerial y Sede Judicial en cuatro estados del país.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestro en educación

Presenta:

Santiago Ignacio Quiroz Villarreal
A01683903

Asesor titular:

Doctora Gabriela Torres Delgado

Saltillo, Coahuila

Fecha 09 de octubre de 2019

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a mis hijos Santiago, Sara, y Vera, a mi esposa Laura, y a mi madre María de los Ángeles y mis hermanos, todos ellos la razón y el centro de mi vida.

Agradecimiento

A mi asesora de tesis la Doctora Gabriela Torres Delgado, quien ha sido una guía amable, firme, y conocedora, que con auténtica entrega e interés me ayudó no pocas veces a corregir el camino y a llevar a buen puerto este esfuerzo personal y profesional que ahora entrego.

Al Tecnológico de Monterrey que desde el verano de dos mil dieciséis me abrió las puertas para colaborar como profesor de cátedra en la materia de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en su campus Saltillo, y que desde entonces me permitió conocer un inigualable sistema educativo que ahora conformo.

A mis colegas facilitadores en mecanismos alternativos de solución de controversias, quienes día a día asisten, con su trabajo profesional, en la búsqueda de soluciones dialogadas a conflictos de toda índole.

A mis compañeros docentes formadores de facilitadores en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en materia penal, quienes se empeñan en lograr, en los futuros y actuales facilitadores, los aprendizajes necesarios para el desarrollo óptimo de su importantísima encomienda.

Resumen

Esta investigación se relaciona con la justicia penal en México, y se centra en la labor docente de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal de sede ministerial y judicial. Las normas mexicanas así como la literatura científica educativa son omisas respecto de cuáles son las competencias docentes deseables en estos formadores, a pesar de que ello reflejará en la calidad de la enseñanza (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009) y en la ejecución, por parte del facilitador, de los procesos que le corresponde desarrollar (Severson, 1998). Este trabajo genera información científica relevante a través de la evaluación de las competencias docentes de planificación, ejecución, y evaluación. Se utilizó el instrumento de investigación basado en Cano (2005) adaptado, el muestreo fue no probabilístico o de conveniencia, y se analizó la auto-percepción que un grupo de 17 profesionistas que formaron facilitadores en sede judicial y sede ministerial de cuatro estados mexicanos durante el año 2018. Los hallazgos fueron que la dimensión planificación ($X= 1.31$) reportó desempeños buenos (1.21 a 1.35), la dimensión ejecución ($X=1.39$) reportó desempeños regulares (1.36 a 1.40), y la dimensión evaluación ($X=1.75$) desempeños insatisfactorios (<1.56), se encontró una relación entre el menor desempeño en la fase de planificación con el bajo desempeño en la fase de ejecución ($r=.747$; $p < .01$) y en evaluación ($r= .603$; $p < .05$). Con estos hallazgos se proponen intervenciones para el fortalecimiento de las 3 dimensiones de las competencias evaluadas en los formadores de facilitadores, el establecimiento de diversas competencias que puedan resultar idóneas para esta labor docente, y la pertinencia de definir en los lineamientos correspondientes estas competencias.

Palabras clave

Competencias docentes, formadores, facilitadores, MASC, materia penal, planificación, ejecución, evaluación.

Abstract

This investigation is related to criminal justice in Mexico, and focuses on the teaching work of ADR facilitator trainers in criminal justice. Mexican norms as well as scientific educational literature do not establish which the desirable teaching competences for these trainers are, although teaching competences reflect on the quality of teaching (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009) and in the execution, by the facilitator, of the ADR processes (Severson, 1998). This work generates relevant scientific information through the evaluation of the teaching skills of planning, execution, and evaluation. An adapted Cano-based research instrument (2005) was used, the sampling was not probabilistic, and the self-perception of a group of 17 professionals who trained facilitators in 4 Mexican states during the year 2018 was analyzed. The findings were that the planning dimension ($X = 1.31$) reported good performances (1.21 to 1.35), the execution dimension ($X = 1.39$) reported regular performances (1.36 to 1.40), and the evaluation dimension ($X = 1.75$) yield unsatisfactory performances (<1.56), a correlation was found between lower performance in planning and low performance in execution ($r = .747$; $p < .01$) and in evaluation ($r = .603$; $p < .05$). With these findings, we propose: Interventions to strengthen the 3 dimensions of the competences evaluated; the establishment of different competences that may be suitable for this teaching work, and; the relevance of defining these competencies in the corresponding legal guidelines.

Índice

1. Marco teórico	10
1.1. Los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias	10
1.2. Los MASC en el mundo	13
1.2.1. MASC en África	13
1.2.2. MASC en Asia	13
1.2.3. MASC en Europa	16
1.3. Los MASC penales en México	19
1.3.1. Mediación	19
1.3.2. Conciliación	20
1.3.3. Junta Restaurativa	20
1.4. Facilitadores en MASC Penales en México	21
1.4.1. El facilitador	21
1.4.2. Perfil de ingreso	22
1.4.3. Características y habilidades personales del facilitador	24
1.4.4. Formación	25
1.4.5. Certificación y recertificación	26
1.5. Competencias	28
1.5.1. Competencias en sentido amplio	28
1.5.2. Competencias Docentes	30
2. Planteamiento del problema	34
2.1. Antecedentes	34
2.2. Definición o planteamiento del problema	35
2.3. Objetivo de la investigación	36
2.4. Justificación del estudio	36
2.5. Delimitación del estudio	38
3. El método	39
3.1. Enfoque de la investigación	39
3.2. Participantes	39
3.3. Instrumento	40
3.3. Procedimiento	49

3.4. Diseño de la investigación.....	51
3.5. Estrategia de análisis de datos	52
4. Resultados.....	53
4.1. Características sociodemográficas de los participantes.....	53
4.2. Estadística descriptiva de las variables de interés: planificación, ejecución y evaluación.	55
4.3. Actuaciones de mayor y menor desempeño dentro de las competencias docentes evaluadas.....	56
4.4. Relaciones entre los desempeños de las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación.....	60
5. Conclusiones	61
5.1. Futuras investigaciones	62
Bibliografía	63
6. Apéndice	68
7. Curriculum Vitae	69

Índice de tablas

Tabla 1 Comparativa de características y habilidades del aspirante a facilitador en MASC en materia penal en México.	24
Tabla 2 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión planificación.	41
Tabla 3 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión ejecución.	42
Tabla 4 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión evaluación.	44
Tabla 5 Preguntas validadas para la dimensión planificación.	46
Tabla 6 Preguntas validadas para la dimensión ejecución.	47
Tabla 7 Preguntas validadas para la dimensión evaluación.	48
Tabla 8 Valores de la escala tipo Likert.	49
Tabla 9 Etapas de trabajo de la presente tesis.	50
Tabla 10 Variables Sociodemográficas.	54
Tabla 11 Desempeño reportado de dominio de las competencias docentes.	55
Tabla 12 Actividades dentro de la competencia docente de planificación de mayor y menor desempeño.	56
Tabla 13 Actividades dentro de la competencia docente de ejecución de mayor y menor desempeño.	58
Tabla 14 Actividades dentro de la competencia docente de evaluación de mayor y menor desempeño.	59

Glosario de términos y abreviaturas

Este glosario se elaboró para facilitar la consulta de los términos y abreviaturas que se encuentran a lo largo del texto de esta tesis, no obstante, cada uno de los conceptos y abreviaturas son definidos en el apartado que se introducen inicialmente.

CONATrib. Comisión Nacional de Tribunales Superiores de Justicia de los Estados Unidos Mexicanos.

CCJ. Consejo de certificación en sede judicial.

CNPJ. Conferencia Nacional de Procuración de Justicia.

LNMA SCP. Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Material Penal

MASC. Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias.

PRP. Programa rector de profesionalización.

SNSP. Secretariado Nacional de Seguridad Pública.

Soluciones alternas. El Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México prevé que ciertos conflictos penales pueden atenderse a través de dos formas de solución, el acuerdo reparatorio y la suspensión condicional del procedimiento.

1. Marco teórico

En este primer capítulo, se presenta el sustento teórico de los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias (MASC) en general, y en materia penal en lo específico, y su aplicación en distintos lugares del mundo. Posteriormente, se revisan las definiciones mediación, conciliación, y junta restaurativa, las competencias y características personales exigidas por ley a quienes fungen como facilitadores, así como, los lineamientos de capacitación para su formación y certificación en México.

También se revisa el estado que guarda la investigación científica y la producción normativa respecto a las competencias docentes que deben de tener las personas que tienen la responsabilidad de formar a los facilitadores en MASC en materia penal.

Finalmente se abordan distintas definiciones encontradas en la literatura científica respecto del concepto general de competencia y del de competencias docentes en específico y cómo se pueden relacionar con la función del docente formador de facilitadores en MASC en materia penal.

1.1. Los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias

Los MASC, como la mediación, han sido empleados al rededor del mundo durante siglos (Severson & Bankston, 1995). Así, existen experiencias sobre su uso para la búsqueda de soluciones a disputas en todo tipo de materias, incluyendo la penal, por lo que, a efecto de tener una perspectiva amplia sobre su utilización, y la formación y la certificación de las personas facilitadoras, se presentan aquellas documentadas en países de África, Asia, Europa y América.

En México se toma como punto de partida la reforma constitucional de “seguridad y justicia” del 18 de junio de 2008 (Congreso de la unión, 2008) que implicó la adición de un cuarto —actualmente quinto— párrafo al artículo 17 Constitucional, para permitir que el conflicto penal pueda resolverse a través de MASC como la mediación, la conciliación, y la junta restaurativa, para alcanzar soluciones distintas al enjuiciamiento,

y que les convirtió en una vía constitucionalmente reconocida por la que se garantiza el derecho humano de acceso a la justicia.

Así, la formación y certificación de los facilitadores en MASC en materia penal resulta relevante para garantizar tan fundamental derecho, como también es fundamental que quienes tienen la responsabilidad de formar a los facilitadores en MASC penales cuenten con determinadas competencias docentes ya que como lo señala García (2016) esto resulta menester para lograr motivar el proceso de aprendizaje y ser facilitadores de conocimiento.

Por la naturaleza y alcance de los MASC en materia penal, los lineamientos para la capacitación y certificación de los facilitadores en México establecen la obligatoriedad de que la persona facilitadora cuente con competencias transversales y conocimientos teórico-prácticos, desarrollados a través de contenidos curriculares específicos. Sin embargo para la docencia en MASC en materia penal los lineamientos no señalan qué competencias son deseables en el profesorado ni prevén su evaluación, lo que entraña una área de oportunidad para la investigación educativa en materia de competencias docentes y la evaluación de éstas ya que como afirma De Miguel (2003) la calidad de la enseñanza se relaciona estrechamente al desempeño docente y como lo establecen Rojo et al (2009) también está vinculada a su evaluación.

Los MASC suelen designarse a través de diversos términos tales como Resolución Alternativa de Disputas, Resolución Alternativa de Controversias, Mecanismos Alternativos de Resolución de Controversias, Mecanismos Alternativos al Proceso Judicial Tradicional, entre otros (Yuquilema & Criollo, 2016). En este sentido Álvarez (2003) señala que bajo las denominaciones RAC y RAD se designan toda forma de resolución de conflictos que no pase por la sentencia, el uso de la fuerza o el abandono del conflicto.

Para efecto de este trabajo son referidos como MASC, y definidos conforme el artículo 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente, 1917). La norma dispone en su primer párrafo la prohibición de emplear la autodefensa o auto tutela como forma de solución de las controversias, decretando:

“Ninguna persona podrá hacerse justicia por sí misma, ni ejercer violencia para reclamar su derecho”.

En su segundo párrafo se establece el sistema jurisdiccional, o de tribunales gratuitos. En este sistema la justicia se entiende como “la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo que es suyo”, definición propuesta por Ulpiano en su Digesto (Molano, 2013), y que entraña la intención del Estado de adjudicar lo que le corresponde a aquellos que lo reclamen para el caso de que comprueben los méritos fácticos, legales, y probatorios suficientes. En este entendimiento la justicia solamente puede ser dada o decretada por un tercero ajeno a la controversia, el juzgador.

Finalmente, el quinto párrafo establece los MASC como una forma distinta a la jurisdiccional para solucionar disputas, enunciando que: “Las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias. En la materia penal regularán su aplicación, asegurarán la reparación del daño y establecerán los casos en los que se requerirá supervisión judicial.”

Los MASC, como la mediación, la conciliación, y la junta restaurativa, son procesos auto compositivos y distintos a la jurisdicción por los que las personas confrontadas pueden intentar un arreglo que ponga fin a su conflicto. La autocomposición de acuerdo con Alcalá-Zamora (2000) es una forma de solución de las controversias que parte del altruismo, la cesión, la multilateralidad, y la colaboración, lo que contrasta con el proceso jurisdiccional que parte del egoísmo, la imposición, la unilateralidad, y la competencia.

Los MASC son procedimientos extrajudiciales de resolución de controversias aplicados por terceros de forma imparcial (Gonzalo, 2015). Peña (2010) coincide y define a los MASC como aquellas facultades no jurisdiccionales “que permiten la solución de las disputas a través de un acuerdo, una negociación, o con la intervención de un tercero” que no es juez.

1.2. Los MASC en el mundo

A efecto de establecer si existen parámetros de las competencias docentes y la evaluación de su desempeño para la formación de facilitadores de MASC, resulta pertinente realizar un ejercicio de revisión al respecto en los países del mundo que han instrumentado estos sistemas.

1.2.1. MASC en África

Tanzania cuenta con un sistema penal de corte adversarial que utiliza con frecuencia la pena de prisión y que, según lo afirmado por Kilekamejenga (2018), no cuenta con formas diversas de solución del conflicto penal a pesar de que discutiblemente la carta magna así como otras leyes prevén la posibilidad de que la justicia restaurativa sea utilizada para el efecto.

A través del derecho comparado respecto de otras naciones de ese continente, Kilekamejenga (2018) defiende que el empleo de justicia restaurativa para cierto tipo de conflictos penales debe tener en cuenta la relevancia del entrenamiento especializado, aunque no indica qué contenidos curriculares han de desarrollarse ni qué competencias docentes requiere el profesorado.

1.2.2. MASC en Asia.

En China, de acuerdo con Wong (2011) a lo largo de las últimas décadas, las prácticas de justicia restaurativa como forma de solución alternativa de conflictos penales han crecido rápidamente, advirtiendo que, a pesar de lo anterior, las prácticas restaurativas aún adolecen de una estructura operacional profesional, advirtiendo que para garantizar la integridad de los procesos restaurativos, las habilidades, entrenamiento, y atributos personales de los mediadores y facilitadores resultan críticas,

sin establecer cuáles son esas habilidades, en qué currículo debe desarrollarse en el entrenamiento, o qué competencias docentes deben tener los docentes formadores de facilitadores.

En India, según lo señalado por Latha y Thilagaraj (2013) el uso de MASC se lleva a cabo de manera casi exclusiva para la resolución de disputas civiles, y los profesionales en justicia penal no toman en serio la práctica y la efectividad de las formas alternativas de resolución de disputa. Los autores advierten de las resistencias que existen a su uso más generalizado y la poca difusión de sus beneficios en materia penal, señalando la necesidad de concientizar al público al respecto al tiempo que se lleven a cabo programas de entrenamiento para los profesionales del sistema de justicia criminal, sin que se hable del currículum, o las competencias de los docentes que habrían de dar dicho entrenamiento.

Por lo que hace a Pakistán Ali (2015) destaca que no se ha desarrollado un sistema adecuado de resolución alternativa de disputas a pesar de que tal sistema pudiera ayudar a descargar su sistema judicial, afirmando que los MASC resultan consonantes con los mandatos de la fe islámica y con las tradiciones culturales centenarias de esa nación, destacando la importancia de la formación de las personas que funjan como facilitadoras, afirma el potencial favorable para las cortes si contaran con facilitadores “entrenados y habilidosos”, sin señalar qué tipo de entrenamiento y qué competencias deberían tener quienes lo lleven a cabo.

En Sri-Lanka existe un sistema de mediación víctima y ofensor vigente como MASC paralelo al sistema de justicia de tribunales que funciona a través de un programa de Juntas de Mediación dependientes del Ministerio de Justicia, que contaba para 2012 con más de 300 Juntas (7,000 mediadores). El Ministerio de Justicia se encarga de entrenamiento de cuarenta horas para asegurar que cuenten con las habilidades y técnicas necesarias para llevar a cabo su función (Niriella, 2016), al terminar su formación la Comisión de Mediación les extiende un nombramiento con una vigencia de tres años, cuando se vence ese término si la persona desea ser nominada para volver a fungir como facilitadora tendrá que realizar nuevamente el proceso de entrenamiento y

evaluación. Nuevamente, no se elabora respecto de las competencias transversales que las personas formadoras de facilitadores deben de tener.

En Singapur, de acuerdo con Amirthalingam (2013) a la par de un sistema de justicia severo que prevé castigos que van de los azotes hasta la muerte, existe un movimiento que busca incorporar formas “*menos duras*” de abordar los delitos a través del uso de la mediación y la justicia restaurativa como forma de solución de los conflictos penales, y afirma que invertir en las instalaciones y entrenamiento de sus operadores es menester para asegurar la mejor aplicación de estas formas de solución de conflictos, ya que tener a personas e instalaciones no adecuadas puede perjudicar más que ayudar, lo que confirma Chan (2013), al afirmar “que cualquier jurisdicción que quiera adoptar la justicia restaurativa e integrarla en su sistema de justicia, requerirá tener un entendimiento fundamental y profundo del término y su relación con otras partes del sistema de justicia”. Sin que se establezca cuál es el perfil deseado de los facilitadores como tampoco del de los docentes que habrán de profesionalizarlos.

En Taiwán, según Huang, Chang, y C (2013) existen 4 programas que representan el inicio de la transformación del sistema de justicia para su conversión en uno más restaurativo. Estos programas son: el sistema de mediación; la suspensión condicional del procedimiento; el sistema de justicia penal para adolescentes y; la iniciativa de justicia restaurativa. En ese tenor y de acuerdo con Chang y Huang (2011) aunque la esencia de la justicia restaurativa y la mediación han sido parte del sistema de justicia penal en esta parte del mundo, lo cierto es que fue hasta 2003 que su práctica profesional es retomada con un programa piloto en las fiscalías de 8 distritos, y aunque este programa reconoce la importancia del entrenamiento de los facilitadores, y del establecimiento de estándares para la aplicación de esta forma de justicia penal, el dato ausente es nuevamente el relativo a las competencias de los docentes formadores de los facilitadores.

1.2.3. MASC en Europa

Aertsen & Willemsens (2001) destacan que en Europa, durante el siglo pasado, ciertas organizaciones internacionales impulsaron en la Unión el uso de la mediación y otras prácticas restaurativas en distintos momentos del proceso penal, y si bien el uso de estas vías en Europa es reciente, para Soler-Noguera e Iglesias-Ortuño (2016) su inserción en los sistemas de justicia es un hecho y su consolidación una certeza.

La Unión reconoce en los mecanismos alternativos de solución de controversias penales una forma de hacer más eficiente el sistema de justicia penal de tal forma que, en la medida que un mayor número de conductas que la ley considera delito puedan ser atendidas por esta vía, se daría pauta a que las cortes pudieran dedicar sus esfuerzos a dirimir asuntos más complejos. También se señala la relevancia de que los estados miembros procuren: Programas de entrenamiento apropiados para los mediadores penales, y; la promoción con instituciones académicas, y los propios mediadores, de investigación científica tanto en mediación como en justicia restaurativa, a efecto de que ambos temas se integren en los programas educativos de cada estado miembro (Făiniși & Făiniși, 2017).

En cuanto al entrenamiento de los facilitadores en justicia alternativa penal Mestitz (2008) distingue dos corrientes, la de aquellas naciones que optan por contratar a profesionales calificados y experimentados, y la de aquellas que los contratan sin experiencia para entrenarlos y profesionalizarlos, en este último aspecto Mestitz evidencia los extremos de duración de los programas de formación, teniendo que en la mayoría de las naciones estos duran entre 4 y 5 días, mientras que en Austria la formación es de 4 años.

Aunque en Europa hay programas de mediación penal que iniciaron a operar desde la década de los ochentas del siglo pasado y en la mayoría de los países de la Unión existe una agencia central que se encarga del entrenamiento de las personas facilitadoras Mestitz (2008), la elaboración sobre las competencias docentes de los formadores y su evaluación, a la fecha en que se realiza esta investigación, está ausente.

1.2.4. MASC en América

En Canadá han existido diferentes modelos para atender el resultado de las conductas que dañan y ofenden, Ryan y Ruddy (2015) citan como ejemplos de esos modelos los círculos de sanación, las conferencias familiares derivadas del modelo Neozelandés y que iniciaron en 1981, y las iniciativas de la iglesia Menonita en la región Kitchener-Waterloo que resultaron en el programa pionero de mediación víctima ofensor en 1974.

Respecto de la mediación víctima-ofensor Malc (2003) reconoce que el facilitador de este MASC debe poseer ciertas habilidades esenciales para asegurar un procedimiento efectivo ya que deberá no solo poder generar un espacio para que la víctima de un delito pueda estar cara a cara con el ofensor, sino que deberá poder facilitar el debate entre las partes confrontadas por este tipo de conflicto, y explica que éstas habilidades estarán basadas en la escucha y la comunicación. Por lo que hace a las competencias docentes de los formadores de facilitadores la literatura disponible no aporta información que permita establecer cuáles son o qué parámetros se han establecido para evaluarlas.

En EEUU el éxito que los MASC han tenido conlleva el reto de la profesionalización, esto es así según Herrman, Hollett, Dawn, Gale, y Foster (2002) quienes apuntan que las décadas de éxito en el campo de la mediación contribuyen a su mayor visibilidad, y subrayan la importancia de que se estudie qué saberes, qué habilidades, y qué competencias son indispensables para quien realiza esta función.

Al respecto Harges (1997) destaca que quien desee certificarse como facilitador debería cumplir con tres requisitos: Contar con un título universitario para el cual se tengan que cursar mínimamente 4 años de estudio; que la formación obligatoria de 40 horas de duración requerida por la mayoría de las entidades federadas de EEUU, sea sustituida por una escuela de mediación con una duración de un año, y; que se evalúen

conocimientos, habilidades, y competencias del candidato a través de una jornada de evaluación.

Por lo que hace a las competencias docentes de los formadores de los facilitadores, si bien la literatura disponible no establece cuáles son y cómo evaluarlas, Haynes (1986) citado por Severson (1998) afirma al respecto que la buena enseñanza se verá reflejará en el proceso de mediación, con lo que se obtiene que aunque de manera contingente, en EEUU la literatura destaca la importancia de la función docente respecto del resultado de la función del facilitador.

En México los MASC penales han tenido momentos históricos importantes, Gutiérrez (2014) señala de manera ejemplificativa dos de ellos: La Constitución de Cádiz de 1812 en que existió la conciliación como requisito previo al juicio, y; la firma del TLCAN entre Canadá, Estados Unidos de América, y México, para establecer figuras ad hoc de resolución alternativa de conflictos.

Los MASC en materia penal se impulsan como forma de solución del conflicto penal con la reforma constitucional del 18 de junio de 2008 por la que se instauró el sistema de justicia penal acusatorio y oral. Serrano y Sandoval (2016) coinciden con la anterior aseveración al explicar que la mencionada reforma impactó los artículos 17 y 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, numerales que, subrayan, son el punto de partida de la instrumentación de los mecanismos alternativos de solución de controversias en el proceso penal en México.

La Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Material Penal (Congreso de la unión, 2014), prevé los MASC aplicables en materia penal, los órganos facultados para operarlos, la obligación de estandarizar programas de capacitación y certificación de facilitadores, y la facultad de la CNPJ y el CCJ de la CONATRIIB para emitir los lineamientos generales para la capacitación y certificación de Facilitadores. Estableciendo que para la certificación se deberán cubrir 180 horas de capacitación teórico-práctica, cuyos contenidos curriculares son definidos en los lineamientos generales. Además, establece la obligación, a modo de requisito de permanencia, que los facilitadores deben renovar su certificación cada 3 años debiendo

cumplir, en el transcurso de ese periodo, con 100 horas de capacitación. Sobre las competencias docentes formadores y su evaluación nada se prevé.

1.3. Los MASC penales en México

La LNMASCP (Congreso de la unión, 2014), decreta que los MASC penales serán la mediación, la conciliación, y la junta restaurativa, y si bien la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Congreso de la unión, 2016) establece que los MASC para adolescentes en conflicto con la ley penal serán la mediación y los procesos restaurativos (siendo estos, la reunión víctima con la persona adolescente, la junta restaurativa, y los procesos de círculo), lo cierto es que en este trabajo abordamos únicamente aquellos que aplican los facilitadores que operan dentro del sistema de justicia penal acusatorio, no en el integral de justicia penal para adolescentes, por lo que a continuación se revisarán algunas propuestas de definición de los primeros.

1.3.1. Mediación

La mediación se puede entender como un procedimiento por el cual las partes involucradas en una disputa hablan sobre el problema y perspectivas, ofrecen soluciones a esos problemas, discuten los posibles compromisos, y, si tienen éxito, acuerdan una solución, todo ello con la asistencia de un tercero neutral y objetivo, el mediador, quien facilita la definición del problema y la solución a través de una serie de técnicas de la comunicación, sin llegar a realizar terapia, asesoría legal, o tomar la decisión por las partes (Severson y Bankston, 1995).

Otra forma de entender la mediación es el concepto legal contenido en el artículo 21 de la LNMASCP (Congreso de la unión, 2014), que indica que la mediación es “el mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, buscan, construyen y proponen opciones de solución a la controversia, con el fin de alcanzar la solución de ésta”. Este precepto indica que la persona facilitadora en

mediación tiene como obligación propiciar la comunicación y el entendimiento recíproco de las partes.

Cabello (2013) propone que la mediación puede ser entendida como un método alternativo y proceso comunicacional por la cual se pueden transformar pacíficamente los conflictos con la intervención de un tercero, el mediador, que guiará, orientará, y ayudará con técnicas que permiten la participación y el empoderamiento a que las partes elaboren por sí mismas una solución que ponga fin a su controversia, “fortaleciendo el tejido y la cohesión social, y a la instauración de una cultura de paz”.

1.3.2. Conciliación

Parafraseando a Peña (2010) se puede definir conciliación como un acto jurídico por el que las partes acuden de manera voluntaria ante un tercero quien es el conciliador acreditado a efecto de que éste les asista en la solución de un conflicto de intereses y por ende la “paz en justicia social”. De esta propuesta no se deduce la diferencia entre mediación de conciliación, ya que es el papel del facilitador el que cambia en cada procedimiento, por lo que es necesario entender qué hace el facilitador en cada mecanismo.

La LNMASCP (Congreso de la unión, 2014) propone en su artículo 24 que conciliación es el “mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, proponen opciones de solución a la controversia en que se encuentran involucrados...” la diferencia con la mediación es que en la conciliación el facilitador debe no solamente propiciar la comunicación, sino que basado en criterios objetivos puede proponer opciones de solución.

1.3.3. Junta Restaurativa

La justicia restaurativa es una forma distinta de entender qué debe suceder frente a las conductas que dañan u ofenden, es una perspectiva sobre cuál debería ser el tratamiento de las conductas que la ley señala como delito. Para Popa (2012) la justicia

restaurativa es un proceso que pone el conflicto generado por el delito en manos de los protagonistas, entendiendo por protagonistas a las víctimas, los ofensores, y a sus comunidades.

Zehr (2007) contrasta el sistema de justicia penal tradicional con la justicia restaurativa y señala que en el primero se considera al delito como una violación a la ley y al Estado, debido a esta violación la respuesta del Estado será establecer la culpabilidad del responsable e imponerle un castigo; mientras que la justicia restaurativa considera que el delito es una violación a las personas y sus relaciones, estas violaciones generan obligaciones, y la víctima, el ofensor, y la comunidad, trabajarán en atender la obligación central que es reparar el daño.

El artículo 27 de la LNMA SCP (Congreso de la unión, 2014) define una forma de justicia restaurativa denominada junta restaurativa, y señala que ésta es un proceso voluntario por el que víctima u ofendido, imputado (ofensor) y comunidad afectada, en su caso, proponen y generan opciones de solución a fin de alcanzar un acuerdo que se ocupe de las necesidades y responsabilidades generadas por el conflicto penal, al tiempo que logre la reintegración tanto de víctimas como imputados a la comunidad y la recomposición del tejido social.

1.4. Facilitadores en MASC Penales en México

En este capítulo se revisan las normas y lineamientos que reglamentan la selección, capacitación, certificación, y recertificación de facilitadores en MASC Penales en nuestro país, comparando los instrumentos rectores tanto para la sede ministerial como para la sede judicial.

1.4.1. El facilitador

El facilitador es, de conformidad con la fracción V, del artículos 3, de LNMA SCP (Congreso de la unión, 2014), el profesional certificado que debe facilitar la participación de las partes en los MASC. El curso de especialización para Facilitador en MASC en materia penal del programa rector de profesionalización (PRP) del SNSP

plantea que el facilitador es el profesional responsable de conducir y simplificar los MASC, como formas eficaces de solución de controversias penales, y puntualiza que la formación inicial busca sentar las bases para que el desarrollo profesional del facilitador sea adecuado, y que con ello se garanticen las competencias que han de permitirle llevar a cabo su función eficaz y eficientemente.

1.4.2. Perfil de ingreso.

Para poder ingresar al servicio público como facilitador en MASC en materia penal existen, además de los requisitos legales revisados, aquellos establecidos por el SNSP de la Secretaría de Gobernación (2015) obligatorios y complementarios para la CNPJ, y aquellos de la CONATRIB (2016). Se revisa en seguida lo previsto por ambos.

Según lo establecido por el curso de especialización para Facilitador en MASC en materia penal del PRP del SNSP, el facilitador deberá:

1. Contar con estudios de grado licenciatura afín a las labores a desarrollar, requisito que se comprueba con la cédula profesional.
2. Contar con identificación de reconocimiento oficial.
3. En el caso de las personas que desean desempeñarse como facilitadores en sede ministerial, deberán aprobar las pruebas de control y confianza respectivas.
4. No haber estado o estar inhabilitado para desempeñar cargo público por sanción administrativa.
5. No tener sentencia penal por delito doloso.

En el mismo sentido, los Lineamientos de la CNPJ establecen en su artículo 4º como requisitos de ingreso, los siguientes:

1. Tener identificación oficial.
2. Contar con grado de licenciatura relacionado a las labores a desempeñar, debiendo poseer la respectiva cédula profesional emitida por institución con facultad legal para ello, con registro federal.
3. No tener sentencia penal por delito doloso.
4. No haber estado o estar inhabilitado para desempeñar cargo público por sanción administrativa

5. Acreditar un examen denominado de evaluación inicial.
6. Aprobar los exámenes de control de confianza requeridas por las disposiciones aplicables para los miembros de instituciones de procuración de justicia.

Los Lineamientos de la CONATTRIB establecen en su artículo 7º que los aspirantes que deseen intentar certificarse como facilitadores deberán colmar, además de los requisitos establecidos por el artículo 48 de la LNMACP (Congreso de la unión, 2014), los siguientes:

1. Presentar ante el órgano certificador el formato de solicitud de registro, con firma autógrafa.
2. Exhibir copia y original del título profesional de licenciatura en Derecho, Psicología, Trabajo Social, Comunicación o cualquier área relacionada con las ciencias humanísticas y/o sociales; y de la cédula profesional con registro federal.
3. Presentar copia y original del acta de nacimiento con mínimo 6 meses de expedición, con la que acredite contar con un mínimo de veinticinco años de edad.
4. Exhibir copia y original de identificación oficial.
5. Presentar Hoja de vida o currículum vitae.
6. Ingresar escrito con la exposición de motivos, en la que manifieste su interés en la obtención de la certificación.
7. Presentar escrito original por el cual, bajo protesta de decir verdad, se manifieste estar en pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos, gozar de buena reputación, no haber sido condenado por delito intencional que amerite pena corporal, y no haber sido inhabilitado para desempeñar cargos públicos.
8. Exhibir documento para acreditar que no ha sido sentenciado por delito doloso.
9. Presentar escrito por el que manifieste su conformidad con que se le practiquen exámenes de evaluación, así como examen de competencias y habilidades como parte del procedimiento para certificarse.
10. Los demás que establezcan los Comités de Certificación.

Los 3 instrumentos comparten como requerimientos en común la demostración de estudios nivel licenciatura consonante con la función del facilitador, la presentación de una identificación oficial, el no haber sido condenado por delito doloso, y la no inhabilitación para el desempeño de cargo público. Se observa que la CONATRIB establece la mayor cantidad de requisitos adicionales tales como la hoja de vida, el escrito por el que se manifiesta la voluntad de someterse al proceso de evaluación, el escrito de afirmaciones bajo protesta de decir verdad, la exposición de motivos por los que se desea obtener la certificación, y la confirmación vía acta de nacimiento de la edad mínima de 25 años.

1.4.3. Características y habilidades personales del facilitador

Para observar las características y habilidades personales establecidas como necesarias es aspirante a facilitador en MASC en materia penal tanto por el PRP del SNSP como por los Lineamientos del CCJ de la CONATRIB, se presenta la siguiente tabla 1.

Tabla 1 Comparativa de características y habilidades del aspirante a facilitador en MASC en materia penal en México.

Rubro	PRP SNSP	Lineamientos CCJ
Características en común previstas por ambos instrumentos		Flexibilidad Confiabilidad Empatía Capacidad de comunicarse / Buena comunicación Asertividad
Características y habilidades distintas en cada instrumento	Tolerancia Disponibilidad para ayudar a otros Respeto Negociación Trabajo en equipo Adecuado manejo de emociones	Paciencia Honestidad Ser intuitivo Creatividad como habilidad cognitiva Perseverancia Neutralidad e imparcialidad. Capacidad de Escuchar Activamente

Fuente: Elaboración propia.

Estas características y habilidades personales serán evaluadas en la etapa de exámenes psicométricos, tanto en sede judicial como en sede ministerial, y su aprobación es requisito para que el aspirante a facilitador pueda acceder a la etapa de capacitación de 180 horas, previa a la etapa de exámenes de conocimientos teóricos y de conocimientos prácticos.

1.4.4. Formación

El artículo 15 de los lineamientos para la certificación de facilitadores judiciales especializados en MASC en materia penal y de justicia para adolescentes de la CONATRIB (Unidad General de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Gobernación, 2016) establece que aquellas personas que se determine poseen el perfil podrán acceder a la etapa de capacitación de 180 horas de teoría y práctica, que deberá cubrir los siguientes temas: 1) Desarrollo conceptual e histórico de los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias; 2) Teoría del Conflicto; 3) Técnicas y procesos para la transformación de Conflictos y construcción de paz; 4) Teoría y habilidades comunicacionales; 5) Habilidades y Técnicas para Mediadores y Conciliadores; 6) Ética de Mediadores y Conciliadores; 7) Fundamentos de Derecho Penal; 8) Técnicas para la redacción de convenios y acuerdos; 9) Teoría y técnicas de negociación; 10) Manejo de la ira y control de crisis; 11) Programación Neurolingüística; 12) Modelos de Mediación y Conciliación; 13) Teoría y Modelos de Justicia Restaurativa; 14) Etapas del Proceso Penal Acusatorio; 15) Soluciones Alternas previstas en el Código Nacional de Procedimientos Penales; y 16) Justicia Restaurativa en la ejecución de sanciones penales.

Ni los lineamientos de la CNPJ ni de la CONATRIB establecen el perfil de egreso del facilitador certificado en MASC en materia penal, aunque ambos prevén que el desarrollo curricular específico corresponderá a los programas de capacitación aprobados por cada instancia.

Por su parte, el curso de Especialización para Facilitador en MASC en materia penal del PRP del SNSP busca que el egresado pueda desarrollar “los mecanismos de conciliación, mediación y junta restaurativa, de conformidad con la legislación vigente y sus principios rectores”, y para ello propone que a través del curso el candidato:

- Conozca el marco legal vigente aplicable a los mecanismos alternativos de solución de controversias (MASC), en materia penal y el sistema de justicia penal.
- Identifique y sea capaz de aplicar los principios del sistema de justicia penal y de los mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal.
- Conozca los diferentes mecanismos alternos previstos en la Ley.
- Identifique los intervinientes en los mecanismos alternos.
- Comprenda y ser capaz de desempeñar el rol de facilitador.
- Identifique las características esenciales de los acuerdos reparatorios.

Como se observa los lineamientos revisados son omisos respecto de las competencias docentes y la evaluación de los formadores de los facilitadores.

1.4.5. Certificación y recertificación

Por disposición de la LNMA SCP (Congreso de la unión, 2014), les corresponde a la CONATRIB y la CNPJ establecer el procedimiento de certificación de facilitadores en MASC en materia penal, a la CONATRIB por lo que hace a las sedes judiciales locales, y a la CNPJ por lo que hace a las fiscalías y procuradurías de los estados, y la fiscalía general de la república.

Los Lineamientos de la CNPJ prevén que los aspirantes deben sustentar y aprobar un examen de evaluación inicial que será escrito y que tendrá al menos cincuenta reactivos de opción múltiple, estos deberán versar sobre conocimientos generales sobre el sistema penal acusatorio y los MASC en materia penal. Una vez aprobada esta etapa,

los aspirantes cursarán una capacitación de 180 horas teórico prácticas cuyos contenidos ya han sido abordados en el subtema que antecede, luego de lo cual tendrán que presentar y aprobar un examen denominado evaluación final que consiste de:

1. Un examen escrito de evaluación de conocimientos teóricos con base en el Programa de Capacitación, que deberá constar de mínimamente cien reactivos de opción múltiple, y;
2. Un examen de habilidades y competencias, a través de la simulación de un procedimiento de mediación, conciliación y/o junta restaurativa, con el fin de que se evalúe el desempeño de la persona aspirante respecto de la aplicación de los mecanismos y sus fases; el uso de las herramientas correspondientes al procedimiento elegido; la ética de la o el Facilitador, y la estructura del acuerdo.

Por su parte los Lineamientos de la CONATrib dictan que el procedimiento de evaluación se compondrá de las siguientes etapas: 1) Etapa de evaluación previa, consistente en un examen de habilidades, características de la personalidad de competencias, mismo que deberá ser aplicado y calificado por especialistas en evaluación de perfiles profesionales, y; etapa de evaluación final, que se consiste, al igual que el procedimiento previsto por la CNPJ, en dos partes: Primero, un examen teórico que se sustentará por escrito, y que deberá ser elaborado por el CCJ con base en los temas cubiertos por el programa de capacitación, y; segundo, un examen consistente en la simulación de un proceso ya sea de mediación, conciliación o junta restaurativa que no podrá exceder de 90 minutos, y que podrá ser video grabado, para el cual se deberá entregar previamente al aspirante un resumen del caso, y para la simulación se establece que quienes harán el papel de partes intervinientes serán especialistas en la materia.

Debido a que la capacitación obligatoria de 180 horas prepara al aspirante para sustentar la etapa de evaluación final de cuyo éxito depende el que se le otorgue la certificación y su eficacia en los procesos, asegurar la calidad del aprendizaje es fundamental, tal como lo señala Severson (1998) y a pesar de ello no existe previsión

alguna respecto de las competencias docentes y su evaluación en los formadores de estos facilitadores.

1.5. Competencias

En este apartado se abordan entendimientos variados del concepto de competencias y de las competencias docentes, y se defiende la importancia de que para la formación de los facilitadores en MASC en materia penal se consideren las competencias docentes como parámetros que impactan en la calidad del aprendizaje y en los procesos que los facilitadores llevarán a cabo.

1.5.1. Competencias en sentido amplio

Competencia es un término actual y complejo, debido a su polisemia (Rodríguez & Rivilla, 2013), por ello se revisan a continuación algunas de las diversas definiciones disponibles en la literatura científica sobre el concepto general de competencias, a efecto de contar con una enfoque amplio de este término antes de explorar su sentido en el ámbito de la docencia.

Torres, Martínez y Gallardo (2018) proponen que una competencia consiste del “saber-actuar”, esto es, la ejecución concienzuda de una actividad compleja en un entorno delimitado y determinado, que se realiza con éxito o eficacia aceptable, evaluado como satisfactorio con base en una rúbrica de evidencias de desempeño y que guarda relación con un referente tal como estándares, descripción laboral, o perfil de egreso, entre otros.

Por su parte Guerrero-Roldán et al (2013) sugieren que competencia es la mezcla de ciertas características (conocimientos, aptitudes, y destrezas) que demuestran el grado de dominio que la persona puede desplegar en la práctica de una actividad.

Para Zabalza (2010) el concepto de competencia es una idea central que sirve para referir a un grupo de saberes y habilidades que las personas requieren para llevar a cabo

alguna actividad, señalando que cada actividad requerirá un grupo variado de competencias específicas que en su conjunto conforman una competencia global

Guzmán y Marín (2011) establecen que la noción de competencia se puede entender como “la capacidad para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema”.

Gutiérrez (2005) citado por Villarroel y Bruna (2014) declara que competencia es una noción en la que se integran diversas funciones como la cognitiva, la técnica, la integradora, la relacional, y la afectivo-moral: La función cognitiva entraña la adquisición y uso de conocimientos para dar solución a problemas de la vida cotidiana; la función técnica entendida como las habilidades o ejecución de procedimientos; la función integradora, que entraña el relacionar los saberes básicos y los aplicados; la función relacional, que requiere poderse comunicar efectivamente, y; la función afectivo-moral, que se materializa en el respeto que se tiene por las personas o sus situaciones.

Por otro lado el Proyecto Tuning (2003) citado por Bozy y Canto (2009) estima que la mayoría de las definiciones de competencias no se limitan al conjunto requerido de habilidades o destrezas para el adecuado desempeño en un contexto específico, ni a la ejecución de tareas en sí, mas bien incluyen una combinación de características relativas al saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Corominas et al (2006) señalan el concepto de competencia se refiere la acción vinculada a un contexto que requiere la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y la facilitación del desempeño efectivo frente a situaciones de desempeño esencialmente nuevas.

Independientemente de la variedad de visiones del concepto genérico de competencias, éstas serán parte inherente de los procesos de formación de profesionales para que puedan responder atinada, creativa, consciente, e innovadoramente a los requerimientos de una sociedad en cambio y desarrollo incesante (Hernández, Alvarado, & Luna, 2015).

En seguida se revisan propuestas diferentes de qué se entiende, en específico, por competencias docentes.

1.5.2. Competencias Docentes

De acuerdo con Kozulin (2015) la competencia docente se define como aquel conocimiento curricular conjuntamente con la capacidad de usar habilidades didácticas orientadas a ese contenido.

Con mayor detalle, el informe sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades del grupo de alto nivel de la Comisión Europea (2013), propone 16 fases de las competencias docentes deseables en el profesorado de educación superior, siendo éstas: Explicar bien los contenidos, motivar proceso aprendizaje, guardar coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos, evaluar en coherencia con los objetivos, especificar los criterios evaluación, fomentar la confianza y la tolerancia, escuchar a los estudiantes, estimular la reflexión, informar sobre la planificación, coordinarse con otros profesores de la asignatura, coordinarse con profesores de otras asignaturas, destacar contenidos más relevantes, introducir innovaciones en la enseñanza-aprendizaje, proporcionar retroalimentación, cumplir programa guía, y fomentar la participación y el trabajo colaborativo.

Zabalza (2010) propone como competencias docentes universitarias las siguientes dimensiones:

1) Planificación. Que es una capacidad de fondo en algunos casos olvidada, requiere que el docente entienda su responsabilidad como la ejecución de un proyecto, para el que habrá de programar su actuar ajustándose a las circunstancias específicas en que se encuentre, seleccionando actividades y procedimientos a través de los cuales se pueda mejor asegurar el aprendizaje del alumnado, y para ello es menester contar no solo con conocimientos de la materia a impartir sino de planificación específicamente, teniendo claridad de la teleología de la asignatura, cómo llegar a ella, cómo evaluar que se ha conseguido llegar ahí, y qué acciones contingentes se pueden llevar a cabo en su caso;

2) Selección y preparación de contenidos disciplinares. Aunque pudiera considerarse parte de la competencia anterior la destacan en su individualidad por la importancia que tiene que el docente domine no solo el aspecto científico del conocimiento que pretende transmitir, sino que esté en la posibilidad profesional de poder decidir qué alternativas didácticas empleará para llevar ese conocimiento al alumnado;

3) Capacidad comunicativa. Que consiste en “el poder ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas”, la posibilidad del docente de poder administrar didácticamente los conocimientos y destrezas que ha decidido transmitir al alumnado;

4) Capacidad tecnológica, la habilidad de emplear las nuevas tecnologías como instrumento valioso y efectivo para la transmisión del conocimiento, lo que significa que el docente deberá ser capaz de adaptar su rol y las actividades que integra en su práctica para incluir medios tecnológicos.

Cano (2005) quien realizando un estudio comparativo de las clasificaciones de competencias docentes de Scriven, Angulo, Perrenoud, y ANECA, destaca como propuesta global, integradora de las cuatro clasificaciones, las competencias siguientes: Capacidad de planificación y organización del propio trabajo; capacidad de comunicación; capacidad de trabajar en equipo; capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias, y; capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Adicionalmente, contempla 2 habilidades personales indispensables en la docencia: Auto concepto positivo y ajustado, y; la autoevaluación constante del desempeño propio.

Guzmán et al (2012) caracterizan al docente universitario al *intelectual* que tiene la capacidad de entender y seguir un el currículo institucional, y con base en ello puede planificar su acción crítica y creativamente, ajustando su práctica al progreso del aprendizaje del alumnado, refinando todo el proceso a través de la evaluación. Rojo et al (2009) proponen que las competencias deseables en el profesorado universitario se sitúan en 3 dimensiones: La planificación, la ejecución, y la evaluación. de

competencias. Para Villarroel y Bruna (2014) el enfoque de competencias para los docentes supone que el profesor debe enfocarse en las metodologías de enseñanza y evaluación, así como en la preparación de clases.

En ese sentido Medina, Domínguez y Medina (2010) citados por Zapata, Arteaga, y Hernández (2018) exponen que entre las competencias docentes de mayor incidencia en la calidad del acto formativo están la planificación del ejercicio docente, y la capacidad evaluativa. Arteaga y García (2008) confirman también la importancia de la evaluación de resultados de los estudiantes en cada unidad respecto de lo que ha sido planificado para que el docente tome decisiones y pueda resolver estos problemas adecuando el tiempo, las actividades, o metodologías.

En estas 3 dimensiones Mas-Torelló (2016) encontró que la autopercepción de los profesores respecto de sus desempeños es que tanto en planificación o “diseño” y en ejecución o “desarrollo” se consideran “especialmente competentes” mientras su percepción de dominio disminuye en lo que hace a la competencia de evaluación.

Ahora bien, como se ha establecido, en México la LNMA SCP (Congreso de la unión, 2014) y los lineamientos que de ella emanan para la certificación de facilitadores en MASC en materia penal son omisos respecto de qué competencias docentes son deseables en el profesorado que habrá de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje legalmente requeridos para la capacitación previa a la certificación, y, por otro lado, de la revisión de la producción científica nacional e internacional realizada se obtuvo también que aún no se ha abordado el tema específico de las competencias docentes de los formadores de facilitadores, a pesar de que ello reflejará en la calidad de la enseñanza (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009) y en la ejecución, por parte del facilitador, de los procesos que le corresponde desarrollar (Severson, 1998).

Por lo tanto, ante este vacío legal y de literatura científica respecto de competencias específicas de docentes formadores de facilitadores en MASC en materia penal, en este trabajo se emplearán aquellas deseables en el profesorado universitario (Guzmán, 2012; Rojo et al, 2009): planificación, ejecución, y evaluación, por su

correspondencia con el nivel educativo que requieren tener los facilitadores según lo establecido en los lineamientos tanto del CCJ de la CONATRIB, como los de la CNPJ.

Para ello, se aplicará el instrumento de investigación basado en Cano (2005) que se centra precisamente las dimensiones de planificación, ejecución, y evaluación para evaluar, desde la autopercepción de los participantes, las actividades de mayor y menor desempeño en cuanto a esas dimensiones competenciales, cuyos resultados serán un aporte desde la producción científica respecto del actuar docente de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal, resultados que pueden servir para detectar áreas de oportunidad de formación para la enseñanza (Hernández & Troquemada, 2019) motivar el análisis sobre la pertinencia de la implementación normativa de la evaluación competencias docentes como forma de asegurar la calidad de los aprendizajes y la función de los facilitadores en la aplicación material de los MASC en materia penal.

2. Planteamiento del problema

En este apartado se presentan argumentos justificantes del problema de investigación, basados en la revisión de la literatura científica respecto a la justicia alternativa penal en diferentes latitudes del mundo, así como las leyes, y los lineamientos aplicables para la capacitación y certificación de facilitadores en MASC en materia penal en México, y se identifica la necesidad de esta investigación en el plano científico y normativo.

2.1. Antecedentes

Como se describe, en la mayoría de los países en que existen programas de justicia alternativa penal se reconoce la importancia de la formación o capacitación de quienes fungirán como facilitadores (Wong, 2011; Latha y Thilagaraj, 2013; Pakistán Ali, 2015; Chan, 2013; Făiniși & Făiniși, 2017; Malc, 2003; Herrman et al, 2002; Severson, 1998).

En ese sentido en México la LNMA SCP (Congreso de la unión, 2014) prevé que el CCJ de la CONATRIB y la CNPJ son los encargados de elaborar los lineamientos para la selección, capacitación, certificación, y recertificación de facilitadores en MASC Penales que asistirán a las personas a buscar soluciones dialogadas a cierto tipo de conflictos penales, y que, por una parte, los lineamientos de la CONATRIB y, por la otra, el programa de profesionalización del SNSP establecen las habilidades personales o competencias que deben demostrar los que deseen ingresar al proceso de capacitación, y de exámenes teórico y práctico para obtener la certificación.

Estas características personales son las competencias transversales o genéricas que toda persona facilitadora en MASC penales en México habría de desarrollar y fortalecer para asegurar que su intervención responda a la complejidad de las situaciones que habrán de abordar, existiendo un vacío normativo respecto de las competencias docentes del formador de facilitadores, siendo esta omisión un área de oportunidad ya que debido a la importancia de la función del facilitador, es menester que quienes los formen cuenten con las competencias docentes idóneas para asegurar la calidad del aprendizaje

en la capacitación obligatoria de 180 horas, y mediante esto asegurar la calidad de la función de los facilitadores (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009; Severson, 1998).

2.2. Definición o planteamiento del problema

Teniendo que las competencias docentes impactan en la calidad del aprendizaje y la calidad de la función del facilitador al desarrollar los procesos que le corresponden (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009; Severson, 1998), y ante el vacío de producción científica y normativa sobre las competencias docentes específicas de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal, se emplearan para esta investigación las deseables en el profesorado universitario (Guzmán, 2012; Rojo et al, 2009) que se componen de las dimensiones docentes planificación, ejecución y evaluación.

Se evaluará la percepción de la actuación docente de las personas encargadas de la formación obligatoria de 180 horas para facilitadores en MASC en materia penal de cuatro estados de la república mexicana, mediante el instrumento adaptado de Cano (2005), para con ello contar con evidencia científica relevante para respecto de su desempeño con lo que se busca dar respuesta a las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Cuál es el desempeño de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal respecto de la competencia de planificación?
2. ¿Cuál es el desempeño de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal respecto de la competencia de ejecución?
3. ¿Cuál es el desempeño de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal respecto de la competencia de evaluación?
4. ¿Cuáles son, si las hay, las relaciones entre mayores o menores desempeños en determinada dimensión respecto de otra u otras?

2.3. Objetivo de la investigación

El objetivo general de esta investigación es:

Evaluar las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación de los formadores de facilitadores de cuatro estados de la república mexicana encargados de la capacitación inicial de 180 horas para la certificación de facilitadores en MASC en materia penal en sede judicial y en sede ministerial.

Los objetivos específicos son:

1. Evaluar el nivel reportado por los formadores respecto de su dominio de las competencias docentes de planificación, ejecución, y evaluación.
2. Identificar en cada una de las competencias docentes las actuaciones de mayor y menor desempeño de los formadores.
3. Identificar las relaciones entre los desempeños de las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación.

2.4. Justificación del estudio

La importancia de la presente investigación radica en la tarea que las personas facilitadoras en MASC en materia Penal llevan a cabo al asistir a las personas en la búsqueda y construcción de soluciones dialogadas a ciertos conflictos que la ley prevé como delitos, materializando el derecho humano de acceso a la justicia contenido en el artículo 17 de la Constitución Política de los EEUUMM (Congreso Constituyente, 1917).

Para ello deben de contar con una certificación obligatoria a la que solo pueden acceder a través del procedimiento que la CNPJ y el CCJ de la CONATrib han establecido en sus respectivos lineamientos, y que en ambos casos implica la demostración de un perfil de competencias genéricas, someterse a una capacitación mínima de 180 horas, y la aprobación de exámenes teóricos y prácticos.

Como se ha destacado nada se ha establecido en esos lineamientos respecto de las competencias docentes de los formadores de facilitadores en MASC en materia Penal a pesar de la relación que guarda con la calidad del aprendizaje y en la aplicación práctica de los procesos de MASC en sí (De Miguel, 2003; Rojo et al, 2009; Severson, 1998), por lo que este trabajo medirá los desempeños, desde la autopercepción de estos docentes, en las dimensiones competenciales de planificación, ejecución, y evaluación.

La instrumentación del sistema de justicia penal acusatorio en México concluyó en junio de 2016 (Congreso de la unión, 2008), por lo que son pocos los Estados en que se llevan a cabo aún formación y certificación inicial de facilitadores en MASC en materia penal, y en muchos de los casos las personas que fungen como docentes son las mismas o se contempla que un grupo reducido docente sea responsable de la enseñanza todos los contenidos, a pesar de ello se lograron identificar cuatro estados Mexicanos que ya sea en sede judicial o en sede ministerial llevaron a cabo procedimientos de certificación durante el 2018.

Los hallazgos ofrecerán información científica relevante para que las instituciones de administración y procuración de justicia tomen decisiones respecto de la normalización de competencias docentes y su evaluación para los formadores de facilitadores en MASC en materia penal, ya que ello incide directamente en la calidad del aprendizaje y en los propios procesos que los facilitadores llevarán a cabo.

Además, los resultados de la investigación podrán ser utilizados para el análisis y la toma de decisión respecto de que las normas prevean competencias docentes para los formadores en contextos similares como la educación continua de los demás operadores de los sistemas de procuración y administración de justicia, tales como jueces, ministerios públicos, policías investigadores, y defensores.

2.5. Delimitación del estudio

- **Delimitación Espacial:** El estudio se llevará a cabo en tres fiscalías generales de justicia local y un poder judicial estatal de 4 entidades federativas de México.
- **Delimitación Temporal:** La aplicación del instrumento de investigación se llevará a cabo durante el periodo de enero-abril de dos mil diecinueve, para conocer respecto del periodo de formación 2018.
- **Delimitación del Universo:** El estudio se llevará a cabo a través de la aplicación del instrumento de investigación al grupo de docentes que durante el año 2018 encargados de la formación de facilitadores en MASC penal en sede ministerial y en sede judicial de cuatro estados del centro de la república.
- **Delimitación del Contenido:** Los lineamientos del CCJ de la CONATrib y de la CNPJ son omisos respecto de la actuación docente de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal empero, tomando como base las deseables en el profesor universitario, desde la investigación científica se medirán los mayores y menores desempeños en las tres dimensiones de planificación, ejecución, y evaluación.

3. El método

3.1. Enfoque de la investigación

Esta investigación se realiza bajo un método cuantitativo, acercamiento que busca la objetividad con la idea de que la realidad puede ser observada sin afectar lo observado, y que puede consistirse de un cuestionario como instrumento de registro de opiniones que ayudarán a verificar la hipótesis (Atehortúa & Zwerg-Villegas, 2012). Por otra parte, se empleó la metodología de inter-jueces (Rubio & Gualdo, 2014) para hacer confiable y válido el instrumento de investigación.

3.2. Participantes

El tipo de muestreo en esta investigación fue no probabilístico de conveniencia, a través del cual se decidió directamente por el investigador qué participante debería de ser incluido en el estudio (Moreno, 2007), para el caso concreto: Las personas que participaron como docentes en el proceso de formación para la certificación como facilitadores en MASC en materia penal de cuatro estados del país durante el periodo que va de enero a diciembre de 2018.

Del universo de posibles participantes que en el transcurso del año 2018 les fue encomendada, ya sea como externos o cuerpo académico interno, la tarea de fungir como docentes del curso de especialización para facilitadores en MASC en Materia Penal en sede ministerial y sede judicial en cuatro estados Mexicanos, solo 17 accedieron a participar.

Todas las personas participantes son mayores de edad, mexicanas, de las cuales 10 son mujeres y 8 hombres, 13 son licenciadas en derecho, 3 licenciadas en psicología. 13

cuentan con estudios de posgrado a nivel maestría, y 1 a nivel doctoral, y en ninguno de los casos el posgrado corresponde a la ciencia docente.

3.3. Instrumento

El instrumento de investigación seleccionado fue la “Guía para la reflexión y auto-evaluación de la propia práctica docente”, basada en Cano (2005).

Debido a que los participantes no son docentes de profesión, y considerando su especialización en la enseñanza de los MASC se adecuó el instrumento de investigación para que fuera consonante con el área de especialización de los participantes, este proceso se llevó a cabo durante la primera quincena del mes de enero de 2019.

A continuación, las tablas 2, 3, y 4 muestran la primera adecuación realizada por dimensión, en la columna derecha se observa el planteamiento original y en la izquierda la propuesta de la contextualización.

Tabla 2 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión planificación.

Planteamiento original	Adecuación para docentes formadores de facilitadores en MASC Penales.
1. Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular, y en su caso, el programa de posgrado aplicable. instrumentos de planificación que conozco y utilizo.	1.- Realizo la programación de mis clases teniendo como referencia el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales. Instrumento que conozco y utilizo.
2. Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumno/as deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa	2.- Formulo los objetivos de aprendizaje de forma que expresan claramente las habilidades que los futuros facilitadores en MASC Penales deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa que llevo a cabo.
3. Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	3.- Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.
4. Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	4.- Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos de aprendizaje, de los distintos tipos de contenidos, y de las características de los alumnos.
5. Planifico las clases de modo flexible, preparando las actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular de Etapa, a la programación didáctica, y sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.	5.- Planifico las clases de modo flexible, preparando las actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC Penales, y sobre todo ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.
6. Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	Sin modificación.
7. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos)	7. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto de los docentes del curso de formación de los futuros facilitadores en MASC Penales en que intervengo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión ejecución

Planteamiento original	Adecuación para docentes formadores de facilitadores en MASC Penales.
1. Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.	Sin modificación.
2. Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...).	Sin modificación.
3. Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus expectativas, con un lenguaje claro y adaptado.	Sin modificación.
4. Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.	Sin modificación.
5. Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas.	Sin modificación.
6. Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	Sin modificación.
7. Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.)	Sin modificación.
8. Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.	Sin modificación.
9. Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	9. Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos de aprendizaje previstos y las habilidades técnico - prácticas básicas.
10. Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de autoevaluación)	Sin modificación.
11. En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos de grupo.	Sin modificación.
12. Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición, y el resto para las actividades que los alumnos realizan en la clase.)	Sin modificación.
13. Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea que hay que realizar, de los recursos que hay que utilizar, etc., controlando siempre que el clima de trabajo sea adecuado.	13. Agrupo al alumnado de manera distinta en función del momento, de la tarea que hay que realizar, de los recursos que hay que utilizar, etc., controlando siempre que el clima de trabajo sea adecuado
14. Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	14.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo que el alumnado los utilice de manera autónoma.

Continuación de tabla 3.

15. Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.	Sin modificación.
16. Controló frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback, etc.	16. Gestiono frecuentemente el trabajo del alumnado: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback, etc.
17. Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	17. Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.
18. Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	Sin modificación.
19. Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	19. Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.
20. Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación.	20. Proporciono situaciones que facilitan al alumnado el desarrollo de la afectividad como parte de su formación.
21. Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas -dentro y fuera del aula- adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	Sin modificación.
22. Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	22. Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.
23. En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	Sin modificación.
24. En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	Sin modificación.
25. Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.)	26. Tengo en cuenta el nivel de habilidades del alumnado, sus ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.)
26. Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, departamentos de orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, recursos..., a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	Sin modificación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 Contextualización del Instrumento de Investigación, dimensión evaluación.

Planteamiento original	Adecuación para docentes formadores de facilitadores en MASC Penales.
1. Tengo en cuenta el PROCEDIMIENTO GENERAL, que concreto en mi programación de aula, para la EVALUACIÓN de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Curricular.	1. Tengo en cuenta el procedimiento general que establezco en mi programación de clases, para la evaluación de los aprendizajes de conformidad con el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales
2. Aplico criterios de EVALUACIÓN ADECUADOS en cada una de las ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de áreas.	2. Aplico criterios de evaluación adecuados en cada una de las actividades de aprendizaje de acuerdo con el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales.
3. Realizo una EVALUACIÓN al principio de curso, para ajusta la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del curso previo, del equipo de orientación educativa y psicopedagógica y/o departamento de educación.	3. Realizo una evaluación al principio de curso, para ajusta la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del curso previo, del perfil psicométrico del alumnado y/o del instituto de especialización, escuela judicial, o instancia correspondiente.
4. Contemplo otros momentos de EVALUACIÓN INICIAL: a comienzos de un tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido..	Sin cambio.
5. Utilizo CRITERIOS DE EVALUACIÓN DIVERSIFICADOS que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).	Sin cambio.
6. Utilizo sistemáticamente procedimientos e INSTRUMENTOS VARIADOS de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc..)	Sin cambio.
7. CORRIJO y explico -HABITUAL Y SISTEMÁTICAMENTE- los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	Sin cambio.
8. Uso estrategias y procedimientos de AUOTEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	Sin cambio.
9. Utilizo diferentes TÉCNICAS DE EVALUACIÓN en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...	Sin cambio.
10. Utilizo diferentes medios para INFORMAR RESULTADOS DE EVALUACIÓN a alumnos, directivos del área y a personal administrativo.	Sin cambio.

Fuente: Elaboración propia.

Por medio de la metodología de inter-jueces, en la que cada juez valora de manera independiente aspectos del instrumento (Rubio & Gualdo, 2014) tales como contenido, univocidad, claridad, y relevancia, se realizó la adecuación del instrumento para su aplicación a personas docentes formadores de facilitadores en MASC en materia penal. Para ello se contó con un grupo de cinco jueces, expertos en la materia, para valorar las adecuaciones, y en su caso, aceptar la modificación del ítem o proponer otro planteamiento.

El jurado fue elegido de conformidad con el siguiente perfil: 1) Estar certificado en MASC en materia penal por sede fiscalía o judicial, o ser docente formador de facilitadores en MASC penales judiciales o ministeriales; 2) No haber participado en la formación de facilitadores en MASC Penales judiciales o ministeriales de los cuatro estados objeto de esta investigación durante el periodo enero 2018 – enero 2019; 3) Contar con estudios superiores cuando menos de grado licenciatura; 4) Aceptar voluntariamente participar como juez de la validación del instrumento de investigación; 5) Aceptar guardar la confidencialidad de la investigación, y; 6) Aceptar que ser juez del instrumento de investigación es honorífico, por lo que no se remunera.

Así, con base en las consideraciones del jurado, el instrumento fue adecuado y se establecieron como respuestas posibles, para cada ítem del mismo, las siguientes: Siempre y de forma sobresaliente; En casi todas las ocasiones; En muy pocas ocasiones; Nunca, y; No aplica.

En la tabla 5, 6, y 7 se muestran las preguntas validadas, para cada una de las dimensiones de que se compone el instrumento adecuado basado en Cano (2005).

Tabla 5 Preguntas validadas para la dimensión planificación

INDICADORES DE LA FASE 1, PREPARACIÓN.

- 1 Realizo la programación de mis clases teniendo como referencia el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales. Instrumento que conozco y utilizo.
- 2 Formulo los objetivos de aprendizaje de forma que expresan claramente las habilidades que los futuros facilitadores en MASC Penales deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa que llevo a cabo.
- 3 Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.
- 4 Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos de aprendizaje, de los distintos tipos de contenidos, y de las características de los alumnos.
- 5 Planifico las clases de modo flexible, preparando las actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC Penales, y sobre todo ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.
- 6 Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.
- 7 Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto de los docentes del curso de formación de los futuros facilitadores en MASC Penales en que intervengo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 Preguntas validadas para la dimensión ejecución

1	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.
2	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, preguntas, lecturas....).
3	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus expectativas, con un lenguaje claro y adaptado.
4	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.
5	Doy información al alumnado de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas.
6	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.
7	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.)
8	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.
9	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos de aprendizaje previstos y las habilidades técnico - prácticas básicas.
10	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de autoevaluación), basadas en el curso o currículo autorizado.
11	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos de grupo.
12	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición, y el resto para las actividades que los alumnos realizan en la clase.)
13	Agrupo al alumnado de manera distinta en función del momento, de la tarea que hay que realizar, de los recursos que hay que utilizar, etc., controlando siempre que el clima de trabajo sea adecuado
14	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo que el alumnado los utilice de manera autónoma.
15	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.
16	Gestiono frecuentemente el trabajo del alumnado: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback, etc.
17	Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.
18	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.
19	Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.
20	Proporciono situaciones que facilitan al alumnado el desarrollo de la motivación interna como parte de su formación.
21	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas -dentro y fuera del aula- adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.
22	Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.
23	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.
24	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.
25	Tengo en cuenta el nivel de habilidades del alumnado, sus ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.)

Continuación de tabla 6. Preguntas validadas para la dimensión ejecución

-
- 26 Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, departamentos de orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, recursos....., a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.
-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 Preguntas validadas para la dimensión evaluación

-
- 1 Tengo en cuenta el procedimiento general que establezco en mi programación de clases, para la evaluación de los aprendizajes de conformidad con el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales.
 - 2 Aplico criterios de evaluación en cada una de las actividades de aprendizaje de acuerdo con el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales.
 - 3 Realizo una evaluación al principio de curso, para ajusta la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del curso previo, del perfil psicométrico del alumnado y/o del instituto de especialización, escuela judicial, o instancia correspondiente.
 - 4 Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido...
 - 5 Utilizo criterios de evaluación diversificados que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
 - 6 Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc..) para el proceso de evaluación.
 - 7 Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.
 - 8 Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.
 - 9 Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...
 - 10 Utilizo diferentes medios para informar resultados de evaluación a alumnos, directivos del área y a personal administrativo.
-

Fuente: Elaboración propia.

Para la medición de cada una de estas actividades docentes se eligió establecer una escala tipo Likert *que utiliza enunciados o proposiciones, es decir afirmaciones, sobre las que se tiene que manifestar el individuo* (Ospina, Sandoval, Aristizábal, & Ramírez, 2003). Los valores asignados a cada afirmación se observan en la tabla 8 a continuación:

Tabla 8 Valores de la escala tipo Likert

Afirmación	Valor
Siempre y de forma sobresaliente	1
En casi todas las ocasiones	2
En muy pocas ocasiones	3
Nunca	4
No aplica	5

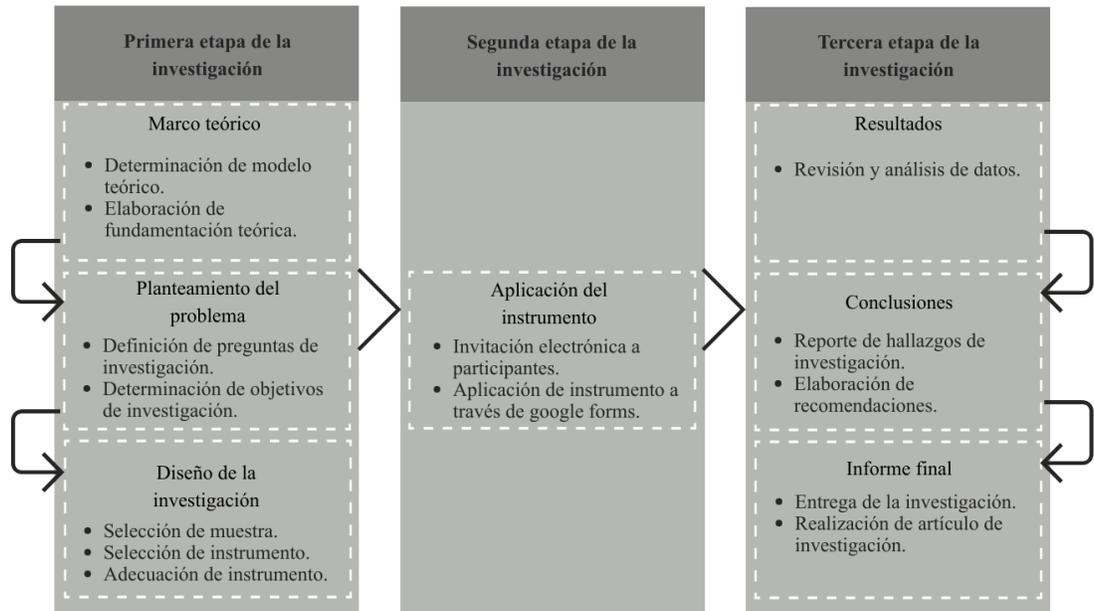
Fuente: Elaboración propia.

Según los valores que se establecieron para cada afirmación un mayor desempeño se representa con 1 y un menor desempeño con 5, por lo que en la medida en que se reporte mayormente estar en 1 para la actividad que corresponda se estará en un mayor desempeño, y en contrario sensu, en la medida en que se alejen del 1 se estará reportando un menor desempeño.

3.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a través de tres etapas secuenciales, durante la primera se trabajó en el marco teórico, luego el planteamiento del problema, y finalmente el diseño de la investigación; en la segunda etapa se procedió a la aplicación material del instrumento; en el tercer momento se elaboraron los resultados, las conclusiones y el informe final.

Tabla 9 Etapas de trabajo de la presente tesis



Fuente: Elaboración propia.

Por la importancia que reviste la segunda, es necesario detallar las actividades realizadas durante la misma, a continuación.

Tanto para establecer contacto con los participantes como para la implementación del instrumento de investigación se hizo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y el 19 de febrero de 2019 se creó, a través de la plataforma en línea Google Forms, el documento que contenía el cuestionario con las respuestas posibles, tipo encuesta postal (Valenzuela & Flores, 2013), y a efecto de obtener información estadística de las personas participantes se incluyó en el mismo los siguientes ítems:

1. Consentimiento informado, Apéndice 1.
2. ¿Cuál es su edad?
 - Las respuestas posibles se establecieron en los siguientes grupos etarios: 21 a 25; 26 a 30; 31 a 35; 36 a 40; 41 a 45; 46 a 50; 51 a 55; 56 a 60; 61 a 65; 66 a 70; 71 a 75, y; Más de 75.

3. ¿Cuál es su máximo grado de estudios?
 - Las respuestas posibles fueron: Post doctorado; Doctorado; Maestría, y; Licenciatura.
4. ¿Qué Licenciatura posee?
 - Licenciatura en derecho; Licenciatura en psicología; Licenciatura en trabajo social; Licenciatura en Educación, y; Otra. Para el caso que la respuesta fuera otra las personas participantes habían de establecer cuál.
5. ¿Cuál es su sexo?
 - Dicotomía Mujer – Hombre.
6. ¿Cuál es su principal actividad profesional?
 - Docencia; Servicio público judicial; Servicio público en sede ministerial, y; Otra. Para el caso que la respuesta fuera otra las personas participantes habían de establecer cuál.

El 22 de febrero de 2019 se envió correo electrónico a todas las personas participantes, invitándoles a tomar parte en esta investigación (apéndice 2).

Una semana después se contaban con 11 respuestas, por lo que se envió un recordatorio, a través de diversa plataforma de mensajería instantánea, a las personas participantes que aún no habían completado el instrumento. A 3 semanas haberse enviado la invitación se tenían 14 respuestas, finalmente a 4 semanas de la invitación se obtuvieron 17 respuestas.

3.4. Diseño de la investigación

Del diseño de esta investigación es transeccional, descriptivo y correlacional, ya que los datos que se busca obtener constituyen observaciones en un momento único en el tiempo y el espacio, procesos de capacitación de facilitadores en MASC en materia penal de enero a diciembre de 2018 en cuatro estados de la república, y su objetivo es medir y reportar las variables de manera individual, y en su caso describir las relaciones entre esas variables (Valenzuela & Flores, 2013).

3.5. Estrategia de análisis de datos

Se capturaron las respuestas obtenidas tras la aplicación del instrumento de investigación para generar parámetros descriptivos a través del programa de análisis estadístico informático denominado *Startical Product and Service Solutions* , para obtener indicadores de ciertas tendencias que siguen los datos generados (Valenzuela & Flores, 2013).

En esta investigación el enfoque fue la medidas de tendencia central, y las medidas de dispersión, ello, para poder determinar, en la medida que la actuación reportada estuviera más cercana o se alejara de 1, los mayores y menores desempeños de los participantes respecto de las dimensiones de planificación, ejecución, y evaluación, como competencias docentes, y así contestar de manera sustentada las preguntas de investigación planteadas.

Lo mismo se realizó respecto de cada una de las actividades que conforman las tres dimensiones revisadas, para el efecto igual de determinar cuáles de ellas son reportadas con menor o mayor desempeño.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados respecto de la evaluación de las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación recogidas a través del instrumento basado en Cano (2005) adecuado, para dar respuesta sustentada a las preguntas de investigación.

4.1. Características sociodemográficas de los participantes.

La tabla 10 muestra las características sociodemográficas de los participantes en el estudio, formadores de facilitadores en MASC en materia penal de cuatro estados de la república de sede ministerial y judicial. La edad promedio es de 41 años ($\bar{X} = 41$; DE= 9.145) destacan participantes con edad mínima de 33 y máxima de 68 años, no obstante la mayor parte de ellos ($f=15$; 88.2%) reporta edades hasta de 48 años.

Se observa que la mayor parte de los participantes son hombres ($F=9$; 52.9%), Licenciados en Derecho ($f=13$; 76.4%), con máximo grado de estudios de maestría ($F=13$; 76.4%), y su principal actividad es el servicio público judicial ($f=7$; 41.2%).

Tabla 10 Variables Sociodemográficas

		<i>n</i> =17
<i>Variable</i>	<i>Resultado</i>	
Cuantitativas	$\bar{X} \pm DE$ (Max-Min)	
Edad (años)	41 \pm 9 (33-68)	
Cualitativas	n	%
Genero		
Femenino	8	47.1
Masculino	9	52.9
Grado de estudios		
Licenciatura	3	17.7
Maestría	13	76.4
Doctorado	1	5.9
Tipo de licenciatura		
Derecho	13	76.4
Psicología	1	5.9
Psicoterapia familiar	1	5.9
Comunicación	1	5.9
Derecho y psicología	1	5.9
Principal actividad profesional		
Servicio público judicial	7	41.1
Docencia	5	29.4
Servicio público sede ministerial	2	11.8
Consultoría	2	11.8
Servicio público estatal	1	5.9

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Estadística descriptiva de las variables de interés: planificación, ejecución y evaluación.

En alcance al objetivo específico de investigación 1, en la tabla 11 se presenta el desempeño reportado por los participantes respecto de su dominio de las competencias docentes de planificación, ejecución, y evaluación, de conformidad con la escala tipo Likert empleada, 1 a 5, en dónde el 1 es el mayor desempeño y 5 el menor.

Tabla 11 Desempeño reportado de dominio de las competencias docentes.

Variable	<i>DE</i>	Valor Mínimo	Valor Máximo	<i>n=17</i> Media
Planificación	.26	1	1.86	1.31
Ejecución	.29	1	2.08	1.39
Evaluación	.46	1	2.70	1.75

Nota: Instrumento de investigación basado en Cano (2005)

Respecto de estos valores se considera que un desempeño excelente será de 1 a 1.20, de 1.21 a 1.35 desempeño bueno, de 1.36 a 1.40 regular, de 1.41 a 1.55 mediano desempeño, y de 1.56 en adelante se considerará insatisfactorio.

Por lo tanto, la dimensión planificación ($X=1.31$) reportó desempeños buenos (1.21 a 1.35), la dimensión ejecución ($X=1.39$) reportó desempeños regulares (1.36 a 1.40), y la dimensión evaluación ($X=1.75$) desempeños insatisfactorios (<1.56), así se tiene que de las tres dimensiones la evaluación es la de menor desempeño ($X=1.75$) hallazgo que coincide con lo observado por Mas-Torelló (2016) sobre el dominio reportado por docentes universitarios con mayores desempeños en planificación y ejecución y menores en evaluación, teniendo que la evaluación es la competencia con mayor incidencia en la calidad del acto formativo (Guzmán et al, 2012; Rojo et al, 2009; Villarroel & Bruna, 2014).

4.3. Actuaciones de mayor y menor desempeño dentro de las competencias docentes evaluadas.

En cumplimiento al objetivo específico 2: Identificar en cada una de las competencias docentes las actuaciones de mayor desempeño y menor desempeño, en las tablas 12, 13 y 14 se observan específicamente dichos desempeños por fase.

Tabla 12 *Actividades dentro de la competencia docente de planificación de mayor y menor desempeño*

n=17

	<i>DE</i>	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media
Actividades de mayor desempeño				
Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos de aprendizaje, de los distintos tipos de contenidos, y de las características de los alumnos.	.00	1.00	1.00	1.00
Realizo la programación de mis clases teniendo como referencia el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales. Instrumento que conozco y utilizo.	.24	1.00	2.00	1.05
Actividades de menor desempeño				
Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto de los docentes del curso de formación de los futuros facilitadores en MASC Penales en que intervengo.	.74	1.00	3.00	2.05
Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	.62	1.00	3.00	1.47

Nota: Instrumento de investigación basado en Cano (2005)

En esta dimensión los participantes reportan buenos desempeños ($X= 1.31$) en la mayor cantidad de actividades confirmando el valor e importancia que tiene esta competencia para los profesores (Rojo et al, 2009; Trens y Nalda, 2012).

Sin embargo la planificación de la actividad educativa de forma coordinada con el resto de los docentes del curso en que intervienen ($X=2.05$) se advierte un área en la que la actividad docente tiene campo de mejora, ya que el 29.41% de los participantes reporta que realiza esta actividad en muy pocas ocasiones, prevaleciendo el individualismo sobre la colaboración docente (García, 2017; López, 2015; López 2016).

Respecto de la actividad de planificación consistente en establecer, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes ($X=1.47$), se tiene que solo el 58.82% de los participantes reportan hacerlo siempre y de forma sobresaliente, por lo que aunque el desempeño es bueno no se encuentra en un grado óptimo.

En cuanto a la ejecución ($X=1.39$) que reportó desempeños regulares (1.36 a 1.40), la actividad que menor desempeño arrojó fue la relativa a la coordinación, por parte de los participantes, con otros profesionales, para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, recursos a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje ($X=2.23$), ya que el 47.06% de los participantes reporta realizar esta actividad en muy pocas ocasiones, corroborando los hallazgos reportados por López (2015) y García et al (2017) respecto de la preminencia del trabajo individual sobre el colaborativo entre profesores. Este resultado confirma el menor valor que los docentes dan a trabajar con sus pares a pesar de su impacto en la calidad del aprendizaje (García et al, 2017; López, 2016) y exhibe otra área de atención para los docentes en MASC en materia penal del país.

Tabla 13 Actividades dentro de la competencia docente de ejecución de mayor y menor desempeño

	<i>DE</i>	Valor Mínimo	Valor Máximo	<i>n=17</i> Media
Actividades de mayor desempeño				
Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.	.11	1.00	2.00	1.11
Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	.11	1.00	2.00	1.11
Actividades de menor desempeño				
Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, departamentos de orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, recursos...., a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	.70	1.00	3.00	2.23
En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	.70	1.00	3.00	1.64

Nota: Instrumento de investigación basado en Cano (2005)

Tabla 14 Actividades dentro de la competencia docente de evaluación de mayor y menor desempeño

	<i>DE</i>	Valor Mínimo	Valor Máximo	<i>n=17</i> Media
Actividades de mayor desempeño				
Tengo en cuenta el procedimiento general que establezco en mi programación de clases, para la evaluación de los aprendizajes de conformidad con el programa de contenidos del curso o currículo autorizado para la formación de los futuros facilitadores en MASC penales.	.46	1.00	2.00	1.29
Actividades de menor desempeño				
Realizo una evaluación al principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del curso previo, del perfil psicométrico del alumnado y/o del instituto de especialización, escuela judicial, o instancia correspondiente.	1.08	1.00	5.00	2.05
Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido.	.80	1.00	3.00	2.00
Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	.80	1.00	3.00	1.82

Nota: Instrumento de investigación basado en Cano (2005)

Es la fase de evaluación ($X=1.75$) en la que se obtuvieron desempeños insatisfactorios (<1.56), la actividad de menor desempeño fue la realización de una evaluación al principio de curso, para ajustar la programación, en la que se tenga en cuenta el informe final del curso previo, del perfil psicométrico del alumnado y/o del instituto de especialización, escuela judicial, o instancia correspondiente ($X=2.05$), en donde solo el 35.29% de los participantes consideran realizar esta actividad siempre y sobresalientemente. Ello confirma los hallazgos de Rodríguez y Rivilla (2013) respecto

del peso prioritario que los docentes dan a la evaluación final sobre cualquier otra y siendo un área a mejorar por los docentes evaluados en esta investigación puesto que su dominio resulta clave en el proceso de aprendizaje (Martínez, García-Olalla, García-Feijoo, & Eizaguirre, 2018).

4.4. Relaciones entre los desempeños de las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación.

Para cumplir con el objetivo específico tres: Identificar las relaciones entre los desempeños de las competencias docentes de planificación, ejecución y evaluación, se realizó la prueba estadística no paramétrica de correlación de Spearman ya que la prueba de normalidad (Sapiro) indicó que las variables de interés no cumplían el principio de normalidad.

Así se encontró que un menor desempeño en la fase de planificación se relaciona con bajo desempeño en ejecución ($r=.747$; $p < .01$) y en evaluación ($r= .603$; $p < .05$). Se observa el vínculo que la planificación tiene en la ejecución, y representa en la función de los docentes formadores de facilitadores un área de oportunidad que necesariamente se debe atender, al tenerse que un bajo desempeño en la dimensión de planificación resulta directamente en un desempeño de ejecución bajo, que como afirma Zabalza (2010), “para el docente es una capacidad de fondo en algunos casos olvidada”. Lo anterior evidencia la importancia de una intervención para efecto de atender tanto la dimensión planificadora como la evaluadora, ya que, como lo demuestra este estudio guardan una relación directa respectivamente una de la otra (Arteaga y García, 2008; Guzmán et al, 2012; Rojo et al, 2009; Zapata et al, 2018).

Esta investigación pone de manifiesto que un requisito valioso para la mejora de la calidad docente es la evaluación de las competencias del profesorado (Turull & Buxarrais, 2018), en este caso de los formadores de facilitadores en MASC en materia penal.

5. Conclusiones

Esta investigación cumplió con sus objetivos contestando las preguntas de investigación planteadas en torno a las competencias docentes de planificación, ejecución, y evaluación del formador de facilitadores en MASC en materia penal.

En promedio este formador tiene 41 años de edad, es hombre, licenciado en derecho, y con máximo grado de estudios maestría.

Por lo que hace a la autopercepción de su actuar docente reporta desempeños buenos (1.21 a 1.35) en la fase planificación ($X= 1.31$), desempeños regulares (1.36 a 1.40) en la fase de ejecución ($X=1.39$), y desempeños insatisfactorios (<1.56) en la fase de evaluación ($X=1.75$).

Se observó la existencia de una relación directa entre el menor desempeño en la fase de planificación con el bajo desempeño en la fase de ejecución ($r=.747$; $p < .01$) y en evaluación ($r= .603$; $p < .05$).

En la competencia planificadora, de desempeños buenos, se obtuvo que la actividad de menor desempeño es: La planificación coordinada con otros docentes del curso de actividades educativas ($X=2.05$) en donde el 29.41% de los participantes reporta que realiza esta actividad en muy pocas ocasiones

En a la competencia ejecutora, de desempeños regulares, se encontró que las actividad de menor desempeño es: La de coordinación con otros profesionales para modificar o adaptar contenidos, actividades, metodologías, y recursos ($X=2.23$); ($X=2.23$), en donde el 47.06% de los participantes reporta realizar esta actividad en muy pocas ocasiones.

Finalmente, la dimensión evaluadora, de desempeños insatisfactorios, la actividad de menor desempeño fue: El contemplar otros momentos de evaluación inicial al comienzo de un tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido ($X=2.05$), en donde solo el 35.29% de los participantes consideran realizar esta actividad siempre y sobresalientemente.

5.1. Futuras investigaciones

Resultado de los hallazgos y de los vacíos normativos reportados se propone:

- Se lleven a cabo intervenciones para fortalecer en los docentes formadores de facilitadores las dimensiones de evaluación y ejecución, y también la de planificación.
- Se analice cuáles competencias docentes son las idóneas tratándose de la formación de facilitadores en MASC en materia penal a efecto de establecer si además de las deseables en el profesorado universitario, habrían diversas que resulten idóneas.
- Se analice, desde la institución pública judicial local y de procuración de justicia, la oportunidad de definir en los lineamientos correspondientes estas competencias a efecto de mejor garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje requeridos para la certificación de los facilitadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, G. (2003). *La Mediación y el acceso al Justicia*. Santa Fe, Argentina: Rubinzal - Culzoni Editores.
- Aertsen, I., & Willemsens, J. (2001). The european forum for victim-offender mediation and restorative justice. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 9(3), 291.
- Alcalá, N. (2000). *Proceso, autocomposición y autodefensa*. México: UNAM.
- Ali, S. (2015). An analytical study of criminal justice system of pakistan (with special reference to the province of punjab). *Journal of Political Studies*, 22(1), 17-42.
- Amirthalingam, K. (2013). Criminal justice and diversionary programmes in singapore. *Criminal Law Forum*, 24(4), 527-559.
- Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Atehortúa, F., & Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: Más que una receta/Research methodology: More than a recipe. *Ad-Minister*(20), 91-111.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabello, P. (2013). Elementos del proceso de mediación que favorecen a su implementación como política social/Elements of the mediation process that benefits implementation as social policy. *Comunitania*(5), 85-112.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chan, W. (2013). Family conferencing for juvenile offenders: A singaporean case study in restorative justice. *Asian Journal of Criminology*, 8(1), 1-23.
- Chang, Y., & Huang, H. (2011). An introduction to restorative justice practices in Taiwan. *British Journal of Community Justice*, 8(3), 37-47.
- Congreso Constituyente. (5 de Febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 26 de Agosto de 2018, de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Congreso de la unión. (18 de Junio de 2008). Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de Cámara de Diputados: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/archivo/SAD-07-08.pdf>
- Congreso de la unión. (29 de Diciembre de 2014). *Decreto por el que se expide la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal*. Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNMASCMP_291214.pdf
- Congreso de la unión. (16 de Junio de 2016). Decreto por el que se expide la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de Cámara de Diputados: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIIPA.pdf>

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*(341), 301-336.
- Danilo, S. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. *Anales De Psicología*, 23(1), 148.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*(331), 13-34.
- Di, X. &. (2009). The developing trend of the people's mediation in china. *Sociological Focus*, 42(3), 228-245.
- Făiniși, F., & Făiniși, V. (2017). Mediation in the field of criminal disputes at European level. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 9(2), 293-309.
- García, C., Ubieto-Artur, M., & Valle, A. (2017). Opinión del estudiantado de la universidad de zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99.
- García, M. (2016). Estatus actual del profesorado en la educación superior: Revisión de conceptos y modelos competenciales. *Tonos Digital*(30), 1-21.
- Gonzalo, M. (2015). *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar* (Vol. 40). Madrid: Dykinson.
- Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior. (2013). *Recomendaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje*. Comisión Europea.
- Guerrero, A., Huertas, M., Mor, E., & Rodríguez, M. (2013). Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias (explicitating the inter-relationship between learning activities, the evaluation process, and the acquisition of competences). *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 16(2), 127-146.
- Gutierrez, N. (2014). Contexto de los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en México y la importancia de su aplicación en el Nuevo Sistema de Justicia Penal y la Justicia Restaurativa. En P. J. Guanajuato, *Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, Visiones y Experiencias* (pág. 31). Guanajuato, México: Poder Judicial del Estado de Guanajuato.
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, I., & Breach, R. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios*, 3(1), 22-40.
- Harges, B. (1997). Mediator qualifications: The trend toward professionalization. *Brigham Young University Law Review*, 1997(3), 687.
- Hernández, I., Alvarado, J., & Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 78(1), 95-110.
- Hernández, L., & Troquemada, A. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir del desempeño del tutor. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla*, 49(1), 39-52.

- Herrman, M., Hollett, N., Dawn, G., Gale, J., & Foster, M. (2002). Supporting accountability in the field of mediation. *Negotiation Journal*, 18(1), 29-49.
- Huang, H., Chang, L., & C. (2013). Evaluating restorative justice programs in taiwan. *Asian Journal of Criminology*, 8(4), 287-307.
- Katz, J., & Bonham, G. (2006). Restorative Justice in Canda and the United States: A comparative analysis. *Journal of the Institute of Justice and International Studies*, 6, 187-IX.
- Kilekamajenga, N. (2018). Learning from contemporary examples in africa: Referral mechanisms for restorative justice in tanzania. *SA Crime Quarterly*(63), 17-26.
- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(252-262).
- Latha, S., & Thilagaraj, R. (2013). Restorative justice in india. *Asian Journal of Criminology*, 8(4), 309-319.
- López, B., Ambrona, T., & Márquez, M. (2014). Adaptación y validación de un instrumento para la evaluación de la empatía en niños y adolescentes: TECA-NA. *Psicología Conductual*, 22(1), 5-18.
- López, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios*, 13(31), 109-127.
- López, M. (2016). Estatus actual del profesorado en la educación superior: Revisión de conceptos y modelos competenciales. *Tonos Digital*(30), 1-21.
- López, M., & González, T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: El papel del departamento de orientación/Cooperation among professionals working in initial professional qualification programs: The role of the guidance department. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303-322.
- Malc, M. (2003). *Restorative justice: An assessment of victim satisfaction with victim-offender mediation (Order No. MQ83452)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305344522).
- Martínez, M., García-Olalla, A., García-Feijoo, M., & Eizaguirre, A. (2018). Evaluación de la calidad docente en una facultad de derecho. *Revista de Educación y Derecho*(17), 1-26.
- Mas-Torelló, O. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Mateu, C., Campillo, C., González, R., & Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación: Una revisión/Psychotherapeutic empathy and its evaluation: A review. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(1), 3-18.
- Mestitz, A. (2008). Organisational features of victim-offender mediation with youth offenders in Europe. *British Journal of Community Justice*, 6(2), 29-42.
- Molano, E. (2013). Sobre la justicia y el derecho. principios de la teoría del derecho natural/On justice and the law:PRinciples of the theory of natural law. *Ius Canonicum*(53), 439-492.

- Moreno, C. (2007). Metodología de investigación en estudios de usuarios/ Research methodology in user studies. *Revista General de Información y Documentación*, 17(2), 129-149.
- Niriella, M. (2016). Amicable settlement between the disputed parties in a criminal matter: An appraisal of mediation as a method of alternative dispute resolution with special reference to sri lanka. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 15-25.
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C., & Ramírez, M. (2003). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Invest Educ Enferm*, 23(1), 14-29.
- Peña, O. (2010). *Mediación y Conciliación Extrajudicial*. México: Flores Editor y Distribuidor.
- Pérez, M. (2005). La evaluación de la creatividad. *Liberabit*, 11, 35-29.
- Popa, C. (2012). Restorative justice: A critical analysis. *Union of Jurists of Romania.Law Review*, 11(3).
- Ravindra, G. (2005). Virginia's Judicial Settlement Conference Program. *Justice System Journal*, 26(3), 293-VIII.
- Rodríguez, P., & Rivilla, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: Un camino hacia la calidad educativa/ Training teachers in evaluating competencies: The path to high-quality education/La formation du professorat concernant la compétence évaluatrice: Un chemin v. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 167-188.
- Rojo, V., Muñoz, I., López, J., Arbizu, R., Lupión, B., Nieto, N., & Vilchez, P. (2009). Perfiles y Competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria/ University Education at present times: Teacher's profiles and teaching competencies required. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Rubio, J., & Gualdo, A. (2014). Validación de un registro observacional para la detección del síndrome del emperador en el aula/Validation of an observational record for detecting emperor syndrome in the classroom. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 397-408.
- Ryan, T., & Ruddy, S. (2015). Restorative justice: A changing community response. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 253-261.
- Serrano, J., & Sandoval, F. (2016). La justicia restaurativa como ideología de administración de justicia en la constitución federal. *El Cotidiano*, 32(197), 49-56.
- Severson, M. (1998). Teaching mediation theory and skills in an interdisciplinay classroom. *Journal of Social Work Education*, 34(2), 185.
- Severson, M., & Bankston, T. (1995). Social work and the pursuit of justice through mediation. *Social Work*, 40(5), 683.
- Soler, I., & Iglesias, E. (2016). Evidencias respecto a la mediación penal en la norma Europea. *International Law*, 28, 283-320.
- Torres, G., Martínez, J., & Gallardo, K. (2018). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. Ciudad de México, México: Trillas.

- Trens, M., & Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los "maestros excelentes": La opinión de los estudiantes/What characterizes an "excellent teacher"?: The students' perspective. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.
- Turull, M., & Buxarrais, M. (2018). La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: Análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación. *Revista de Educación y Derecho, Suplemento*(17), 1-30.
- Unidad General de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Gobernación. (6 de Febrero de 2016). *Orden Jurídico*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2018, de Orden Jurídico:
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Colima/wo110359.pdf>
- Valenzuela, J., & Flores, M. (2013). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 2*. Monterrey: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Villarreal, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente/Reflecting about generic skills in tertiary education: A pending challenge. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Wemmers, J. (2009). Where do they belong? giving victims a place in the criminal justice process. *Criminal Law Forum*, 20(4), 395-416.
- Wong, D., & Mok, L. (2011). Restorative justice and practices in China. *British Journal of Community Justice*, 8(3), 23-35.
- Yuquilema, G., & Criollo, M. (2016). *Teoría y práctica de mediación y conciliación*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Zabalza, M. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zapata, A., Arteaga, I., & Hernández, J. (2018). Competencias transversales para el quehacer de profesores de pregrado en psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461-481.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse, Pensilvania : Good Books.

6. Apéndice

Apéndice 1 Ítem, consentimiento informado

Ítem “Consentimiento Informado”

1. Acepto de manera voluntaria colaborar con mis respuestas en el proyecto de investigación denominado: "Evaluación de la actuación docente de formadores de facilitadores en MASC en materia penal de sede judicial y ministerial." La información que yo proporcione sobre dicho proyecto será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima, con carácter no lucrativo y sin ningún beneficio particular perseguido.
 - Las respuestas posibles eran la dicotomía “Sí, acepto” – “No acepto”.

Apéndice 2 Texto correo electrónico de invitación a participantes

Estimada persona participante:

El suscrito, Santiago Ignacio Quiroz Villarreal, soy estudiante de la Maestría en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (dentro del programa de posgrados de calidad de CONACYT), y me titularé por medio de la realización de una tesis, misma en la que estoy trabajando, y es el motivo por el que establecí contacto con usted hace un par de meses.

Como lo adelantaba entonces, el tema de mi investigación es **la Evaluación de la actuación docente de formadores de facilitadores en MASC en Materia Penal de sede judicial y ministerial**, y por ello me permito volver a establecer comunicación con Usted para solicitar su apoyo al contestar el instrumento de investigación que encontrará en la dirección web siguiente

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeugmbo3Mhlga842RxnPKtss0TkPhjiMeeFXIVJB25ysCSgpA/viewform?usp=sf_link

Quiero reiterar que la información generada a través de su participación voluntaria en este proyecto de investigación será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima, con carácter no lucrativo y sin ningún beneficio particular perseguido.

Agradeciendo la atención que se de a la presente, quedo de Usted muy

A T E N T A M E N T E

Mtro. Santiago Ignacio Quiroz Villarreal
Saltillo, Coahuila a 22 de febrero de 2019

7. Currículum Vitae

Santiago Ignacio Quiroz Villarreal.

Lic.santiago@gmail.com

CVU 859543

Mexicano y abogado de profesión cuento con maestría en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Coahuila, he sido juez de primera instancia en materia civil en el Distrito Judicial de Rio Grande, Coahuila, y desde junio de dos mil doce a la fecha me he desempeñado como facilitador y Director del Centro de Medios Alternos de Solución de Controversias del Poder Judicial del Estado de Coahuila de Zaragoza.

Una de mis grandes pasiones es la educación, desde 1997 tuve oportunidad de iniciarme en la enseñanza como maestro de inglés como segunda lengua, lo que hice desde ese año hasta el dos mil seis, luego hubo ocasión de impartir clase en la carrera de derecho para distintas universidades, más adelante a partir del dos mil doce, incursioné en la formación de especialistas en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias para órganos públicos locales y federales, lo que he hecho desde entonces para la fiscalía general de la república, y poderes judiciales y fiscalías de Baja California Sur, Chihuahua, Ciudad de México, Coahuila, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, y Zacatecas.