

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CDMX CENTRO**

**LA IDENTIDAD Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA, ASPECTOS
PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EL AULA EN EL
SEGUNDO GRADO DE LA SECUNDARIA “CÉSAR A. RUÍZ”**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**EN LA LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN DE
EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**QUE PRESENTA:
ITZEL ILIANA JUÁREZ ARZATE**

**ASESOR:
M. en C. JAIME RAÚL CASTRO RICO**

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 27 de febrero de 2024

P R E S E N T E

LIC. JUAREZ ARZATE ITZEL ILIANA.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

LA IDENTIDAD Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA, ASPECTOS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EL AULA EN EL SEGUNDO GRADO DE LA SECUNDARIA “CÉSAR A. RUÍZ”.

A propuesta del director de tesis **MTRO. JAIMER RAUL CASTRO RICO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SECRETARIA (O)	MTRO. JAIME RAUL CASTRO RICO
VOCAL	DR. JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA
SUPLENTE	DR. SERGIO GOMEZ NAVAS MARTINEZ
SUPLENTE	DRA. SILVIA IVETH MARTINEZ ALVAREZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	9
CONTEXTOS EDUCATIVOS	9
1.1 MODERNIDAD Y POSTMODERNIDAD: INFLUENCIAS EN LA EDUCACIÓN	10
1.2 DEL CONTEXTO INTERNACIONAL AL NACIONAL	14
1.2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES.	14
1.2.2 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.	18
1.3 DEL CONTEXTO	24
1.3.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO.	24
1.3.2 EL CONTEXTO ESCOLAR	26
1.3.3 CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LAS FAMILIAS	27
1.3.4 LA INSTITUCIÓN	28
1.3.5 CONTEXTO AULICO	30
1.4 LA PROBLEMÁTICA SOCIOEDUCATIVA	31
1.4.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	31
1.4.2.- EL ÁRBOL DE PROBLEMAS.	34
1.5 EL ÁRBOL DE OBJETIVOS	38
1.5 LOS OBJETIVOS	39
1.6 SUPUESTO DE INTERVENCIÓN	39
CAPÍTULO II	40
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	40
2.1 APROXIMACIONES TEORICAS PARA COMPRENDER LA CONVIVENCIA	41
2.1.1 TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY, ELEMENTOS CLAVE EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.	41
2.2. IMPORTANCIA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	43
2.2.1 EL ENFOQUE NORMATIVO-PRESCRIPTIVO.	43
2.2.2 EL ENFOQUE ANALÍTICO	45
2.3 LOS CLIMAS ESCOLARES, ACERCAMIENTO A LA CONVIVENCIA.	46
2.3.1 CLIMA DEL AULA.	48
2.4 APROXIMACIÓN TEÓRICA AL SENTIDO DE PERTENENCIA.	51
2.4.1 EL CONCEPTO DE SENTIDO DE PERTENENCIA.	51
2.4.2 GRUPOS DE PERTENENCIA	54
2.5 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	54
2.5.1 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN:	54
2.5.2 OBJETO DE ESTUDIO.	56
2.5.3 ASPECTO O ESPECIFICIDAD:	59
2.6 EL DIAGNÓSTICO	61
2.6.1. EL SOCIOGRAMA	62

2.6.2 LA ENCUESTA	63
2.6.3 EL DIARIO DEL INVESTIGADOR	64
2.7 HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	67
2.7.1 ¿PARA QUÉ LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS?	67
2.7.2 LAS SECUENCIAS DE LA INTERVENCIÓN	68
2.7.3 LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	76
CAPÍTULO III	83
<hr/>	
3.1 LA TRIANGULACIÓN CATEGORIAL COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS.	84
3.1.1 ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IDENTIDAD Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO.	86
3.1.2 ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA SENTIDO DE PERTENENCIA.	88
3.1.3.1 EL DIÁLOGO; BENEFICIO DE LA COLABORACIÓN Y HERRAMIENTA PARA LA CONVIVENCIA.	89
3.1.3.2 LA PARTICIPACIÓN, UN ASPECTO PARA FORTALECER EL SENTIDO DE PERTENENCIA.	91
3.1.4 CLIMA DEL AULA	93
3.1.5 ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA ROL DOCENTE.	95
CONCLUSIONES	97
<hr/>	

INTRODUCCIÓN

Escribe este documento una profesora de veintinueve años de edad, quien comenzó a impartir clases de formación cívica y ética, en el año 2017, en una secundaria pública, en el centro de la ciudad de México, y quien se ha desempeñado en los tres grados que conforman este nivel. Son estas páginas una muestra de los intereses de la docente investigadora, en el, deriva una de las aspiraciones personales, pues el haber estudiado una maestría es un logro para fortalecer la profesión de docente frente a grupo.

Además, se planteó la oportunidad de estudiarla en una escuela pública de la ciudad de México, pues se tenía curiosidad por conocer las formas de trabajo de los docentes, de las instituciones educativas y de los compañeros con quienes se compartían estos estudios, ya que la formación inicial se dio un centro regional de educación normal, en el estado de Guerrero.

Ante tal experiencia, concluyo este proceso con satisfacción por la oportunidad brindada en la unidad 094, centro, de la Universidad Pedagógica Nacional y a la plantilla docente que conforma la maestría en educación básica, pues ellos, nos compartieron sus conocimientos y experiencias, además de alentarnos a querer mejorar pese a las condiciones de vida personales, hacen alusión a la especialidad que se imparte, formación cívica y educación para la ciudadanía, pues en sus acciones, mostraron su empatía, su calidad humana.

Es precisamente el trabajo con esta línea conlleva a hacer un reconocimiento de temáticas vinculadas a la formación ciudadana a la vez que se realizaron modificaciones en la práctica docente. La temática seleccionada para este trabajo de investigación es la convivencia en el aula, a la vez que se desarrolla con contenidos de la identidad y el sentido de pertenencia a través de un aula taller, permitiendo abordarse desde un trabajo individual con el alumnado hacia la construcción de uno en lo colectivo. Pensado así, por las condiciones que predominaban en ese entonces, cuando se buscaba una problemática que pudiera indagarse, pues el desenvolvimiento del alumnado se apreciaba con precariedades en las relaciones que se establecían con maestros y compañeros del salón, pues todos habíamos atravesado una pandemia que afectó nuestra vida personal y social. La idea era construir un clima que favoreciera el desempeño individual del alumno para posteriormente pasar a la conformación de equipos de trabajo que posibilitaran poner en práctica, habilidades como el diálogo, la toma de acuerdos, la empatía y la participación activa de los estudiantes. Es así como

comienzan a sentarse las bases para la investigación cualitativa de este documento, de construirlo, a partir de la reflexión de nuestro contexto actual, en donde las perspectivas de educación se avocan a un sentido humanista, dando con ello lugar a las políticas públicas que surgen para alcanzar tal propósito.

El desarrollo de la investigación se ejecuta en tres capítulos, cada uno contiene los elementos que permiten fundamentar lo realizado.

El capítulo uno titulado contextos educativos expresa un recorrido por la modernidad y postmodernidad, como una antesala para tener presentes las concepciones de la educación y las condiciones en las que ha ido evolucionando, pasando por las políticas educativas a nivel internacional y nacional. De las primeras, se retoman líneas que resaltan la formación integral de los individuos, como el documento “Educación para todos, satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”, que expresa la importancia de desarrollar las capacidades para vivir y participar en sociedad, así también, el documento “La educación ante todo”, el cual resalta la capacidad y bienestar de las personas en relación con los demás, la responsabilidad compartida y el bien común. Así pues, se incorporan algunas líneas del informe Delors, acentuando los cuatro pilares de la educación. En suma, lo que se toma de estos documentos es la inclinación de la educación por priorizar el desarrollo integral del individuo, la importancia de potencializar habilidades para que se desarrolle con los de su entorno y alcance un grado de bienestar personal, lo que permitiría concebir la autovaloración positiva sobre si mismos.

Los documentos nacionales sobre educación hacen un recorrido por el tiempo, pues se retoma el acuerdo para la modernización, el cual es un parte aguas para la formación de ciudadanos, no sólo con opciones de integrarse a la productividad social, sino de destacar los principios éticos y aptitudes para participar colectivamente, de relacionarse.

Los documentos que forman parte de las políticas educativas nacionales son la ley general de educación en su apartado De los fines de la educación y el marco para la convivencia escolar, los cuales retoman el desarrollo integral y las necesidades de colaborar para la convivencia, respectivamente.

Más cercano a lo que sucede en las escuelas, se retoma el plan 2017 “Aprendizajes clave” pues se encamina hacia un enfoque competencial para mover las habilidades, actitudes y valores, que coadyuvan a la formación de ciudadanos que colaboren y se organicen para un beneficio común.

En el primer capítulo se encuentra también una descripción a grandes rasgos del contexto escolar, incluyendo el entorno geográfico, las características de la comunidad escolar y de sus integrantes.

El capítulo dos refiere a la fundamentación teórica, iniciando con puntos esenciales sobre la teoría sociocultural de Lev Vygotsky quien concibe al alumno como un ser social, producto y protagonista de las interacciones que se dan, es decir, de la intervención que tiene con el contexto social. De este autor se retoma también la zona de desarrollo próximo, la cual permite establecer la relación de solucionar un problema bajo la guía de un adulto o compañero. En este documento, la zona de desarrollo próximo se vincula al desarrollo de actividades con el fomento del trabajo colaborativo entre pares y con el acompañamiento de la docente y sus observaciones de las acciones realizadas por los estudiantes.

Se encuentra aquí la información respecto a la convivencia, vista desde los enfoques en los que se puede analizar, y el que llama la atención para este trabajo es el enfoque de tipo analítico, pues permite entender la convivencia como una experiencia subjetivada, en donde se destaca la construcción de una representación sobre su vida con otros. Este enfoque permite hacer precisiones sobre lo que influye en ambientes de convivencia que beneficien a los estudiantes, dando paso a una revisión del término, climas escolares y de manera específica, el clima del aula, que es donde acontecen las acciones para esta investigación.

Este mismo apartado contiene la delimitación del problema, describiendo al sujeto de estudio, a partir de las aportaciones de Erick Erikson en su teoría del desarrollo psicosocial para comprender la etapa en la que se encuentran los estudiantes con los que se trabajó, mismos a los que se ubican en la etapa de identidad vs confusión de roles, que es justo la que se adecua a las condiciones de este trabajo. Se habla también del objeto de estudio, refiriéndonos así a la convivencia en el aula. El aspecto, se integra en este espacio para expresar la manera en cómo se ejecutó esta investigación-acción, recurriendo a la implementación de un aula- taller, en donde en palabras de Ander-Egg, se aprende haciendo en grupo.

El capítulo III describe el análisis que se realizó al aplicar la propuesta de intervención, da paso a la triangulación categorial como herramienta para la reflexión, pues establece una orientación entre las preguntas de investigación, y con las categorías de análisis. Por lo que se encontraran las percepciones de la investigadora sobre cada una de estas. Son parte de estas páginas, las conclusiones a las que se llegaron después de realizada la triangulación, pues son muestra de lo que se mantiene, mejoró e incluso requiere continuar trabajándose en la práctica docente profesional.

Finalmente están los anexos, los cuales reflejan las actividades realizadas durante la aplicación de la propuesta pedagógica.

CAPÍTULO I

CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1 Modernidad y postmodernidad: influencias en la educación .

La educación es un fenómeno que se ha transformado a través de las necesidades del ser humano en el tiempo. Uno de los momentos cruciales en donde este fenómeno comenzó a tener grandes aportaciones fue durante la modernidad, pues el hombre y el conocimiento que este generaba, propiciaron nuevas alternativas para comprender los eventos sociales trayendo consigo condiciones que permitieron ir estructurando y aportando, a lo que se ha concebido como un proceso educacional en diferentes áreas, por ello, es necesario tener conocimiento de algunas descripciones clave de la modernidad, por ejemplo:

Para Vittorio la modernidad surge a partir del Renacimiento en adelante y culmina con la Ilustración del siglo XVIII (2009, pág. 8). Este primer movimiento marca un cambio significativo en la forma de pensar del individuo, pues abandona la idea teocéntrica para centrarse en el ser humano como ente capaz de explicarse el mundo. Durante este periodo las expresiones culturales, en el arte, la religión e incluso en la organización política obligaron a los individuos de esa época a instruirse o adoctrinarse, pues las verdades se asumían como tal según el contexto en el que se encontraban y corrientes a las que tenían acceso.

La ciencia y consecuentemente la búsqueda del conocimiento dirigido a esta área, permitieron la creación de las universidades, en el mismo sentido, la invención de la imprenta facilitó la difusión de las ideas humanistas (Grudemi e. , 2018), pues con la oportunidad de difundir el conocimiento a través de los libros se daba apertura a que los individuos accedieran a los saberes establecidos y a la reflexión sobre lo que leían, ofreciendo a un mayor número de personas, diversas áreas del conocimiento.

La modernidad trae consigo a la ilustración, esta como un movimiento que consideraba que el pensamiento racional era la única forma de acceder al conocimiento verdadero, y con ello, llegaba a conocer el mundo a través del razonamiento, la observación y la experimentación, pues se negaba cualquier forma de conocimiento que no procediera del análisis racional. (Grudemi, 2019)

Así, la instrucción se fue desprendiendo del ámbito religioso y se orientó hacia una estructuración de espacios que permitían dar sentido y mejor organización a los individuos.

Álvarez Terán (2018), explica que esta etapa trajo consigo nuevos conceptos que permitían organizar las vidas de manera institucional, resaltan conceptos como el estado, el ciudadano y el deber, refiriéndose así a la política, pues surgieron las instituciones, entendidas como espacios que regulan las interacciones y traen beneficios, a partir del reconocimiento en los derechos y libertades de los individuos. (Cultura de la modernidad, 2018, 12m15s)

Es así como el estado va concediendo mayor relevancia al ámbito educativo y posteriormente comenzara un proceso de alfabetización acorde a una formación y preparación de una ciudadanía con conocimientos científicos, tecnológicos, de derechos, que permitieran incorporar a los individuos en una sociedad en donde fueran capaces de aportar productividad a sus naciones a través del trabajo, pues esto conllevaría al progreso de su país. De ahí que;

“La escuela se proyecta como el escenario apropiado para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre” (Arend, 1998: 32 citado en Carmona Granero, 2007).

Reflexionando sobre las condiciones que trajo consigo la modernidad, se hace visible la necesidad de que la sociedad diera paso a la búsqueda de una percepción que interpretará a los sujetos como seres humanos, abriendo paso a la posmodernidad, misma que se caracterizó por “la caída de las pretensiones modernas [...] de la desintegración de las certezas estables que puedan indicar al hombre cualquier senda significativa y definitiva” (Fantoni, 2009 pág.19). En otras palabras, la postmodernidad reconoce y valida otras verdades, otras perspectivas, no se convence de estándares iguales para los sujetos por lo que en el proceso de transformación nos encontraremos que...

La posmodernidad abandona al hombre y su razón como centros de conocimiento, las crisis que cuestionaron a la edad moderna se convierten en los problemas que afrontara la posmodernidad, así el concepto de autonomía, clave en el humanismo, es sustituido en el individualismo...lo social se opone a lo individual. Los resultados del "logos individualizador" se advierten en una forma de ser en la cual los individuos terminan siendo atomizados por los "valores" de una concepción de la vida basada en los beneficios, gerencia, eficiencia de los roles y competencia de la productividad (Márquez, 1995).

Álvarez Terán (2018), interpreta que en la posmodernidad el consumo es relevante, el tiempo que importa es el presente, al individuo le interesa la búsqueda del placer, mismo que encuentra en el consumismo, el cual tiene por característica ser instantáneo, la moda y los medios, son la nueva cultura, la imagen es la explicación del conocimiento, desplaza a la reflexión y se evocan al estado emocional, cayendo nuevamente en el individualismo... posmodernidad da paso al neoliberalismo, entonces la percepción humana no es más válida, sino que nos volvemos consumidores, entre más y mejor posicionamiento material y social se tenga mayor es la visibilidad del sujeto. (Cultura posmoderna, 2018, 12m 28s)

Estos aspectos que resultan estar en constante cambio, permean la manera en que la educación comienza a concebirse, en ese sentido, la escuela resulta ser el sistema en donde se abordan los cambios que trae consigo la postmodernidad. Las ciencias sociales, los medios de información en la educación y la ética se vuelven esenciales para cuestionar y entender los efectos de esta temporalidad en la humanidad, pues permiten concebir al individuo como receptor de sus desventajas, a considerar que no hay verdades únicas pues da apertura al reconocimiento de la diversidad y la tolerancia, permite visibilizar a las culturas y a los grupos en condición de vulnerabilidad y de hacerles valer en la medida de lo posible sus derechos, respecto a estas observaciones, Márquez (1995) realiza una distinción en donde describe que la *racionalidad pedagógica* también tiene que sufrir cambios;

El debate sobre la crisis de la racionalidad en la modernidad ilustrada no puede dejar de lado la reflexión sobre la importancia que pueda tener la razón pedagógica en los sistemas de enseñanza con los cuales se institucionaliza una forma de reproducir el saber [...] la razón pedagógica deberá vincularse con una antropología social que humanice los conocimientos y, sobre todo, sus productos. La consecuencia es evidente: el obrar de la razón pedagógica versará también sobre una crítica a la ética de las diversas formas de dominación que se han desarrollado a causa del despliegue tecnológico de los saberes originados en la Modernidad, siendo capaz de fundar una conciencia moral de la razón.

Administrar los beneficios del conocimiento científico permite que la razón pedagógica alcance un status de educación ética en la organización de la cultura y la socialización del saber, tanto reflexiva como valorativa. Que tienda a desarrollar las capacidades cognoscitivas, de discernimiento, cuestionamiento y análisis que requiere en la práctica democrática el colectivo social, educando para construir una conciencia moral y ciudadana de responsabilidad pública (Márquez 1995 págs. 12-16).

Considerando las descripciones que ofrecen los diversos autores sobre la postmodernidad se puede inferir que la concepción de la educación ha estado orientándose a trabajar estas condiciones. Por ejemplo, se aceptan las diversas aportaciones de paradigmas que se encargan de analizar el desarrollo del estudiante como individuo desde diversas perspectivas para ajustarse a las realidades, lo que ha permitido que en tiempos más recientes al estudiante se le conciba como un ser humano que requiere ser atendido de forma más ética, considerando sus necesidades, intereses y condiciones de vida y no como un receptor que no puede hacer cuestionamientos de la información que recibe.

También se ha reforzado la idea de que el docente no es el personaje que posee todos los conocimientos, sino que puede ser flexible e ir abandonando roles autoritarios para poder asumirse como un individuo de guía para el estudiante.

Otras de las características que permean en esta temporalidad es “la diferencia [...] lo posmoderno insiste en la diversificación, sobre la multiplicidad, levantando baluartes contra los riesgos de la planificación y de la homologación social” (Chiurazzi, 2002, p. 12, citado en Fantoni 2009)

Educación en la diversidad es uno de los temas actuales, se dirige a la idea de una educación con sentido humanista, refuerza la accesibilidad al sistema y propicia la formación del individuo, respetando sus derechos, necesidades e ideales culturales, desde esta visión lo establecido en los documentos creados por los organismos internacionales se encaminan a desarrollar el potencial de los individuos desde edades tempranas, a concebir la educación como derecho esencial. También se ha introducido y modificado la idea de competencia, en el sentido de que esta no se refiere a exaltar el individualismo, sino a dotar de las herramientas necesarias a los sujetos para que sean personas competentes y no competidoras. La educación es el medio para reconocer la importancia que tiene la formación con un sentido más humano, de los valores, de las emociones y de las habilidades sociales, pues los problemas actuales demandan que así sea.

1.2 DEL CONTEXTO INTERNACIONAL AL NACIONAL

1.2.1 Políticas educativas internacionales.

A nivel internacional y nacional las políticas educativas y las modificaciones que emanan de ellas, demandan una mejora en la calidad de los aprendizajes y la formación de los estudiantes, desde hace tiempo elevar esa calidad, considera el hecho de que hombres y mujeres tienen la oportunidad de desarrollarse de manera íntegra y equitativa, partiendo del respeto a las culturas y sus contextos, así como de tener garantía de los derechos humanos. Para dar cuenta de estas líneas, se retoman algunos documentos que dan sustento de la importancia de la educación para el desarrollo de los individuos.

Entre esos documentos podemos recoger el legado que dejó la revolución francesa, refiriéndonos así a la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, misma que reconoce la dignidad del hombre y la importancia de que se involucrase en diversas esferas sociales, empero, no es hasta 1948 en la asamblea general de las naciones unidas en donde se puntualiza la importancia de la educación como medio para conocer, reconocer y hacer cumplir lo que requiere el ser humano para desarrollarse, describiéndolo en su artículo 26, en el párrafo II de la siguiente manera:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión y la tolerancia...” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, s.f. 1948)

Pero, ¿De qué manera podrían los encargados en educación realizar tal impactante reto? Sin duda, quedan abiertas las interpretaciones para el desarrollo de la personalidad que se escribe en dicho documento, como por ejemplo ¿Qué tipo de personalidad se pretendía desarrollar? ¿Cómo la educación podría cumplir tal reto?

Reflexionar sobre el desarrollo de la personalidad de los individuos requiere de ir particularizando en el ámbito que nos compete, por lo que se retoma lo que, desde principios del siglo XX, la UNESCO enunciaba respecto a la educación, en su artículo primero del documento *Educación para todos; la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, que:

“Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres

humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, pág. 4)

Poniendo atención en esta descripción, la visión del acto educativo comienza a integrar elementos esenciales del ser humano poco reconocidos y da parte a la formación de personas integrales, así en el documento de la declaración mundial de educación para todos, menciona en su artículo VI. *Valorizar el ambiente para el aprendizaje:*

Las sociedades, deben asegurar que todos los que aprendan reciban apoyo general -físico y emocional- que necesitan para participar activamente y obtener beneficios de su educación, los conocimientos y destrezas que mejoraran el ambiente de aprendizaje de los niños [...] esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad (UNESCO 1990 pág. 6)

La importancia de crear ambientes de aprendizaje favorables en donde se experimente una sana convivencia se ha vuelto tema esencial para las escuelas de hoy, pues de ello depende que las relaciones y el desarrollo de habilidades de los educandos sean elementos que aporten a su desenvolvimiento en los espacios sociales y por supuesto, para el desarrollo personal.

Siendo oportunos con la descripción anterior, se retomará el concepto de destreza, palabra clave que se ha ido adaptando a los nuevos tiempos, de ella se interpreta, “como quien sabe hacer una cosa bien y con conocimiento de lo que hace” (Flores, 2006, citado en Pérez & Murzi Vivas, 2012), este acercamiento permite establecer la relación inicial de una competencia, en la cual se abordan diversos saberes y no sólo los teóricos.

Por lo que considerar el trabajo educativo como un recurso para la modificación de actitudes, coadyuva a fortalecer la convivencia entre los integrantes de la sociedad, en el documento de la ONU, *La educación, ante todo*, en su tercer ámbito. *Fomentar la conciencia de ser ciudadanos en el mundo*, señala que:

La educación debe ser transformadora y dar vida a valores compartidos. Debe inculcar un interés activo por el mundo y con quienes lo compartimos [...] La educación debe asumir plenamente su papel protagónico y ayudar a las personas a forjar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. Debe proporcionar a las personas los conocimientos, las competencias y los valores que necesitan para cooperar y resolver conjuntamente los problemas interconectados del siglo XXI. (pág 12, 2002)

Con el tiempo, posibilitar este interés para formar ciudadanos del mundo requiere de mantenernos actualizados de las problemáticas que afectan a la sociedad, el trabajo en competencias ha sumado esfuerzos para reivindicar su sentido integrador, es decir, no dejar de lado la idea de que la educación no sólo contribuye a la formación de un ciudadano productivo, sino que hace hincapié en la necesidad de potencializar en el individuo sus actitudes y aptitudes. En el documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015) Señala que:

“Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI. Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentimiento de la solidaridad

humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común”.
(pág. 38)

Este humanismo del que se habla en años recientes tiene su trasfondo en el Informe Delors, del cual, para los intereses de este trabajo, se fundamentan los pilares de la educación en el documento, *Informe Delors, La educación encierra un tesoro*, que se describen de la siguiente manera:

- Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
- Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia. (1996, págs. 95-96)

Estos pilares que se mantienen estrechos, ofrecen la oportunidad de hacer hincapié en la transformación de la educación y la enseñanza, aunque pareciera un trabajo de cada individuo es en realidad una interacción y responsabilidad con los demás.

1.2.2 Las políticas educativas en México.

En México desde 1992, el capital humano al que se aspira alcanzar se ha reflejado en la Reforma integral de la Educación Básica, la cual es una política educativa que reflejó una

serie de cambios en este ámbito, se comenzará con un recordatorio del acuerdo para la modernización de la educación básica, mencionando que:

“La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas... fomentará hábitos más racionales de consumo, enaltece el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias” (DOF, 1992)

Pese a que este documento es anterior al que propone los pilares de la educación, se aprecia someramente la importancia de preparar para la vida en sociedad, es decir en el vivir juntos, pues señala que:

“Es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna[...]Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva”. (1992, pág. 10)

Esta descripción continúa teniendo relación con lo que en líneas anteriores se describía respecto a quienes, y a que están encaminadas las políticas educativas, también retoma la concepción de preparar para la vida laboral y aun así se considera un cambio con sentido humanista en tanto al trabajo en valores y a la convivencia.

La Ley General de Educación enuncia en su Capítulo *II. De los fines de la educación* Artículo 15. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional;

II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;

IX. Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país... (DOF, 2019)

Otro documento que resalta la formación integral de los estudiantes y puntualizan en la convivencia escolar en secundaria es, el Acuerdo Secretarial No. 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria.

Artículo 3º, fracción III

Desarrollar los contenidos educativos de modo que los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las aptitudes que se adquieran sean aplicables en la vida ulterior del educando. (DOF, 1982)

Artículo 3º, fracción IV

Preparar al alumno para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes cívicos sociales. (DOF, 1982)

En 2011 se publica el documento *Lineamientos generales por los que se establece un marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del distrito federal (2011)*, en el que se establece:

El Marco para la Convivencia Escolar busca que la interacción entre educandos, madres y padres de familia o tutores, directivos, docentes y personal escolar, se dé en un contexto de certidumbre, donde todos conozcan tanto los derechos de las alumnas y los alumnos, como las necesidades de colaboración para la convivencia; donde cada estudiante sepa [...] el comportamiento de él o ella y este al tanto de cuáles serán los compromisos y responsabilidades. (2011, pág. 3)

Los fragmentos que se retoman de los documentos anteriores procuran ir situando las intenciones de este trabajo, pues permiten tener una perspectiva de como a lo largo del tiempo, la educación se ha ido modificando y le ha dado importancia al desarrollo de los estudiantes, entendidos como individuos con necesidades y aspiraciones que pasan indiscutiblemente por la vida del otro y con los otros, de ahí, la relevancia de aprender a relacionarse en las instituciones, los espacios públicos, en democracia. Sin embargo, atravesar por esto, implicaría formar a ciudadanos, pero en una antesala, formar a individuos capaces de reconocerse y reconocer al otro como valiosos. Lo cual es una tarea que creemos se da por si misma en la escuela, empero requiere de una conciencia de quienes laboran con los ciudadanos del futuro, es decir los docentes, es pues una responsabilidad humanizadora que se emplea en el corto

espacio- tiempo en el que se da la educación básica, ante eso los conocimientos teóricos tienen que ir acompañados con experiencias que causen significado en lo que viven los alumnos.

1.2.3 Los planes y programas de estudio en educación secundaria

En el 2017 surge un nuevo programa de estudio denominado *Aprendizajes Clave para la formación integral* (2017) en donde aborda un enfoque competencial, puesto que hace mención de este término con la siguiente interpretación:

“Las competencias, entendidas como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción. [...]De ahí que un alumno solo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores”. (2017, pág. 101)

Siguiendo la línea temporal se encuentra también la concepción de la nueva escuela mexicana, en donde en sus líneas se retoma un sentido humanista pues:

“Postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal” (La nueva escuela mexicana, principios y orientaciones pedagógicas., 2019)

Desde estos enfoques se permite conectar los saberes para dar oportunidad a que los individuos los interioricen de forma funcional, y la competencia sea interpretada como

elemento de crecimiento y reconocimiento personal. En el nivel secundaria, en la asignatura de formación cívica y ética se espera que dichas competencias busquen:

Propiciar en los estudiantes la reflexión, el análisis, el diálogo, la discusión y la toma de postura en torno a principios y valores que conforman una perspectiva ética y ciudadana, que serán referente en su actuación personal y social[...] contribuye a la formación de ciudadanos interesados en los asuntos del lugar, país y mundo en que viven; capaces de colaborar y organizarse con otros para realizar acciones de beneficio común; que valoran la convivencia, la cultura política y la forma de gobierno democrática; y que emplean mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades (SEP, Plan y programas de estudio. Formación cívica y ética, secundaria., 2017)

La modificación a los contenidos de aprendizajes clave prioriza los temas de relevancia social que se suscitan actualmente en el mundo. Si se considera por ejemplo, las consecuencias que trajo consigo la posmodernidad y se hace una revisión de los contenidos del libro de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se puede notar que estos, abordan temas como respeto y aprecio por la diversidad, cohesión social, Cultura de la paz y participación ciudadana, pues recordando algunas de las consecuencias y problemas actuales, el individualismo había fomentado una cultura de nula empatía por comprender al otro, los conflictos sociales pasaron a ser tema en donde la evasión era la herramienta para solucionarlos, la participación un tema que ha costado a la sociedad practicar responsablemente, sin embargo, la educación en derechos humanos ha dotado a los individuos de conocimientos que pueden transformar en recursos a su favor para este ejercicio en diversos ámbitos formales e informales.

El actual programa de estudios contiene ejes, los cuales organizan los aprendizajes que promueven la formación ética y ciudadana de los estudiantes. Los que mantienen relación con lo que se quiere reflejar en el documento, son:

Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad: el cual pretende generar en los alumnos disposiciones para que participen en el mejoramiento de su ambiente social y natural, favoreciendo la cohesión social,

Se complementa también con el de *convivencia pacífica y solución de conflictos:* en este eje se desarrollan las capacidades de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto, el aprecio y la empatía. (SEP, 2017, pág. 168)

1.3 DEL CONTEXTO

1.3.1 Contexto Geográfico.

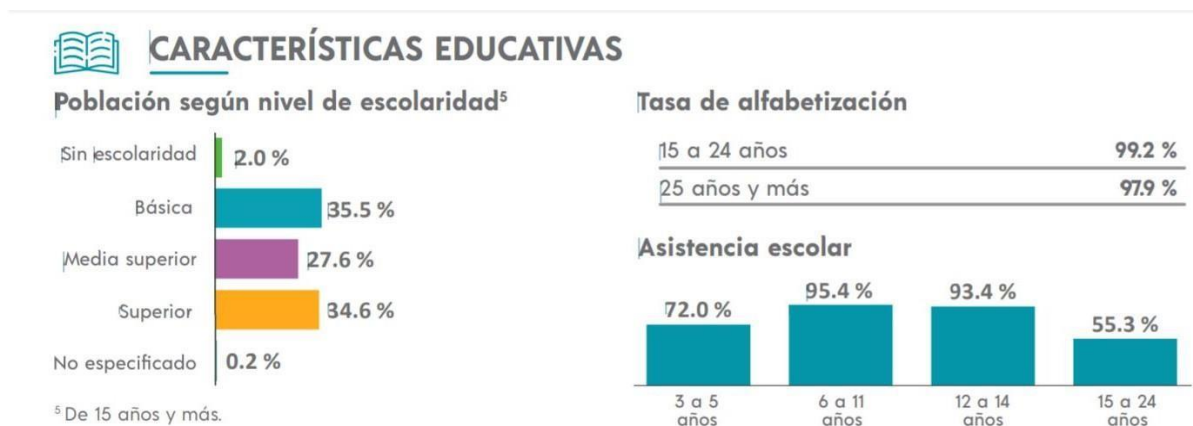
La institución se encuentra ubicada en un entorno urbano de gran importancia, refiriéndonos así a la Ciudad de México, metrópoli en la que convergen temas trascendentales de tipo social, cultural, económico, educativos entre otros, mismos que impactan en las interpretaciones y valoraciones que los habitantes asignan a estos acontecimientos. Siendo más específicos, la secundaria se encuentra en la delegación Cuauhtémoc, misma que posee una gran riqueza histórica, cultural, económica y política.

La Alcaldía Cuauhtémoc, se ubica el centro histórico de la ciudad de México, lugar que alberga construcciones de gran importancia arquitectónica e histórica, así como edificios en los que en sus interiores se tratan temas de índole política, social y económica. Entre sus edificaciones destacables se encuentra palacio nacional, la cámara de senadores y la suprema corte de justicia de la nación, así como la catedral metropolitana y el palacio de bellas artes, la plancha de la constitución ofrece la oportunidad de presenciar eventos culturales para la población, desde ferias de libros, venta de productos artesanales, espectáculos e incluso presentaciones musicales, pero también es lugar en donde diversos grupos sociales

manifiestan sus necesidades y derechos, algunos temas van desde la falta de seguridad, feminicidios, falta de pagos a trabajadores, búsqueda de desaparecidos, justicia, vivienda, respeto a comunidades indígenas, etc. son algunas de las problemáticas que aprecian en dicho lugar, por lo que la percepción de la realidad de nuestro país está latente en los ojos de quienes desarrollan sus actividades cotidianas en este sitio.

La población que conforma esta delegación es de 545 884 individuos, existen 91 hombres por cada 100 mujeres, la edad media es de 36 años o menor. Las características educativas que tiene la población de esta alcaldía se anuncian mediante los siguientes graficas:

Gráficos presentados en el 2020 por el INEGI ¹



(Fuente: Censo de Población y Vivienda 2020. SNIEG. Información de Interés Nacional)

Atendiendo los resultados anteriores, la escolarización de los habitantes que conforman la delegación expresa que la población estudiantil en educación primaria se encuentra con el mayor porcentaje, ante ello la asistencia escolar se reduce en un 2% en el nivel secundaria, obteniendo que un 93.4 % de los individuos entre 12 y 14 años cursan dicho nivel. Sin embargo, es importante considerar que en la tabla que abarca la edad de 15 a 24 años se disminuye la asistencia de estudiantes a la escuela, por lo que los alumnos y alumnas de tercer grado de secundaria pueden ubicarse en la representación de un posible abandono escolar afectando la promoción al nivel medio superior. Pese a esto, la alfabetización en esta

¹https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197827.pdf

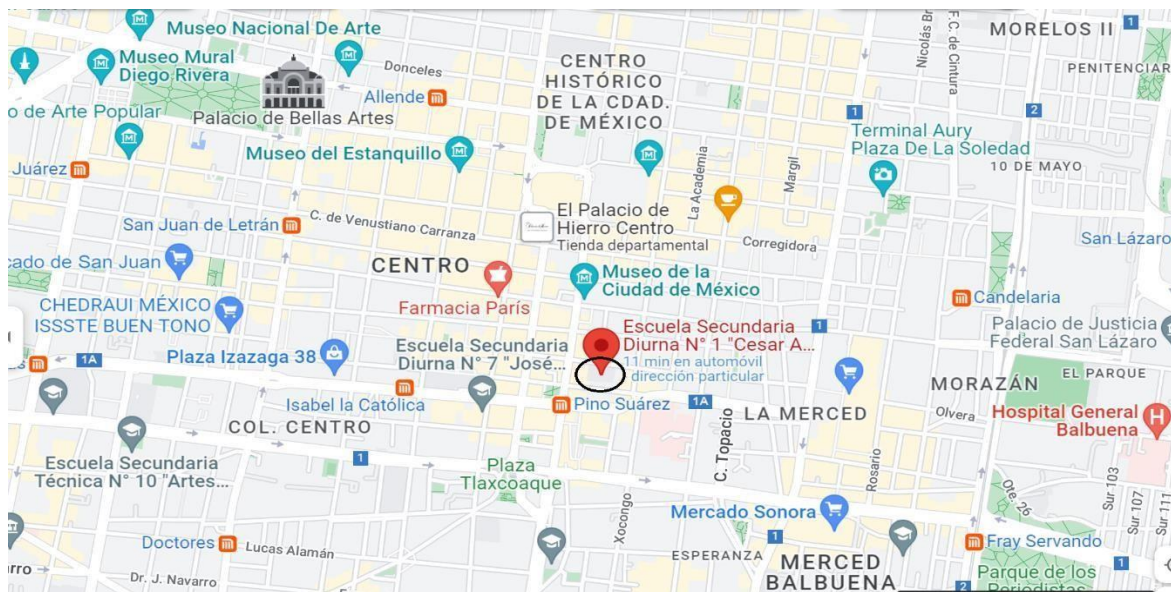
delegación apunta a que su población joven, de entre 15 y 24 años se encuentra alfabetizada, representando así un 99.2 % de su población.

Los datos anteriores muestran una situación general del nivel educativo de la delegación en la que se encuentra la secundaria, para tener con mayor claridad las características del entorno que la rodea se realiza la siguiente descripción.

1.3.2 El contexto escolar.

La secundaria se ubica dentro del centro histórico, a cinco cuadras de la plaza de la constitución, su dirección es la calle Regina con número 111, perteneciente a la colonia centro, las calles con las que colinda son José María Pino Suárez, Correo mayor, San Jerónimo y Mesones, en estas calles la actividad laboral que se destaca es el comercio formal e informal, siendo este segundo el que aporta ingresos a la mayoría de las familias de los estudiantes de la secundaria.

Ubicación de la Secundaria No. 1 “César A. Ruíz”



Fuente: Google Maps (2022)

1.3.3 Condiciones socioeconómicas de las familias

El resultado del estudio socioeconómico aplicado a los padres de familia por el departamento de orientación obtuvo que el nivel cultural y socioeconómico va de medio a medio bajo predominando el segundo, el 35% de la población es flotante y esto se debe al trabajo de los padres de familia algunos de ellos son empleados de diversos comercios de la zona, trabajadoras domésticas, vendedores ambulantes o laboran en dependencias de gobierno del centro histórico.

La conformación de las familias, el 55% vive con madre, padre y hermanos, el resto pertenece a hogares en donde son atendidos por alguno de los dos padres, los abuelos u otro familiar; con un promedio de tres a cinco hijos por familia; el 85% de los padres por cuestiones laborales no participa en actividades escolares.

El 65% de la población que asiste a la escuela vive en el centro de la ciudad y delegaciones aledañas a la Cuauhtémoc, el 35% se distribuye en el Estado de México en municipios como Ecatepec de Morelos, Tecámac o Nezahualcóyotl, en la mayoría de los casos esta población de estudiantes asiste a la secundaria porque sus padres tienen sus empleos en el centro de la ciudad.

El 63% de los alumnos cuentan con casa propia, y un espacio apropiado para estudiar, cuentan con los medios para investigar sus tareas. Contrario a esto, un 37% renta o vive con algún familiar donde comparten recámara con sus padres o hermanos, no tienen un espacio propicio para el estudio, lo que conlleva a que los alumnos no cumplan con sus actividades escolares y se refleje en su desempeño escolar.

1.3.4 La institución

La Escuela Secundaria Diurna No.1 ‘César A. Ruíz’, es una secundaria de tiempo completo sin ingesta, abre sus puertas para el alumnado en un horario de 7:00 a 7:30 am para el ingreso y la salida es a las 3:40 pm.

Se encuentra conformada por una plantilla amplia, director y dos subdirectoras una de Gestión Escolar y una Académica, la promotora de lectura, 55 docentes frente a grupo, Personal de Asistencia Educativa (1 de Red Escolar, 1 Coordinador de laboratorio, 1 Ayudante de laboratorio, 3 Prefectos, 3 Orientadoras Educativas, 1 Trabajadora Social, 1 Encargado de la Biblioteca), así mismo labora una persona encargada del departamento de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), un Contralor, 7 secretarios de Apoyo Administrativo y 5 de Personal de Apoyo y de Servicios.

La institución cuenta con planta baja, primer y segundo piso, en cada uno de los pisos se cuenta con baño de hombres y mujeres, en el primer y segundo piso se albergan veinte de los veinticuatro grupos, en la planta baja sólo cuatro de ellos.

En el segundo piso está el área de Tics, de las computadoras disponibles no todas cuentan con internet o funcionan, también está el espacio designado para una biblioteca, pero no es funcional. En la planta baja se cuenta con un espacio en donde los estudiantes pueden presenciar obras o recibir información de algunas campañas que se autorizan, se encuentra también la sala de maestros.

El patio cuenta con tres canchas de basquetbol, que se adaptan para voleibol o futbol según se requieran, no se cuenta con un área verde amplia, por lo que no hay un espacio con sombra que pueda ser utilizado en el receso o en horas de educación física.

El número de alumnos que integra la institución se refleja en la siguiente tabla.

Grado escolar	Alumnos que conforman los grupos	Edad promedio de alumnos por grado
PRIMERO	310 alumnos	De 11 a 12 años
SEGUNDO	240 alumnos	De 13 años
TERCERO	241 alumnos	14 y 15 años

Los vínculos que se mantienen con la dirección escolar son favorables en cuanto a las relaciones laborales y de convivencia. Algunos de los aspectos que han sido importantes trabajar y mantener son la disciplina, convivencia y responsabilidad.

La disciplina se considera como elemento importante para propiciar un trabajo de orden en la comunidad escolar, la convivencia ha sido un elemento fundamental para el involucramiento de los alumnos en las actividades de la escuela, pues los estudiantes aprecian que se les tome en cuenta para llevar a cabo una actividad, ya sea con su expresión de ideas o participación, esta condición ha resultado benéfica también para los docentes pues ha involucrado el trabajo cooperativo y a compartir experiencias.

La responsabilidad es una condición en la que los docentes le asignan su propia perspectiva, la mayoría del personal cumple con este aspecto, pues se refleja en su trabajo dentro del salón de clases.

Considerando la condiciones escolares y el contexto previamente descrito, el colectivo que labora en la institución ha tenido a bien identificar las necesidades que se requieren sean atendidas en la institución, para ello y siguiendo con las propuestas de gestión escolar se presenta de manera simplificada el Programa Escolar de Mejora Continua, el cual se elabora “A partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (SEP, pág. 7)

Por lo que se comparte brevemente el objetivo y las metas trazadas para el ciclo escolar 2021-2022

OBJETIVO GENERAL:

Fortalecer las habilidades de razonamiento matemático, lectoescritura y socioemocionales para elevar el aprovechamiento escolar, logrando una educación de excelencia en nuestros NNA.

METAS:

1. Elevar de 7.5 a 8.0 el promedio al término del ciclo escolar 2021-2022.
2. Fomentar la comprensión de la lectoescritura y el razonamiento matemático en 10% con relación al año anterior con el apoyo de la promotora de lectura y con los recursos que cada docente determine. (Proyecto de Intervención)
3. Disminuir en un 50% el ausentismo de los alumnos que no se presentan regularmente en el plantel por diversas situaciones, a través de actividades motivacionales y socioculturales, salvaguardando la salud y la integridad de toda la comunidad escolar

1.3.5 CONTEXTO AULICO

Los grupos con los que se realiza el trabajo docente del presente ciclo escolar son los siguientes:

Grupo	Número de alumnos
105	38
205	28
206	31
207	29
208	30

Las aulas del 105 y 205, cuentan con un espacio de mayor amplitud respecto a las del 206, 207 y 208, estas últimas son más pequeñas, por lo que la distribución de los alumnos en estos tres últimos salones es más estrecha, contrario a los primeros grupos mencionados en los que hay una mejor distribución entre las bancas.

Las aulas cuentan con ventanales, sin embargo, la mayoría de ellos tienen una pequeña rendija que es la que se puede abrir, por lo que la ventilación no es muy favorable. Los salones están equipados, con mesa y silla para el docente, las mesas y sillas necesarias para el número de alumnos que asisten al grupo, cuentan con un pizarrón blanco, lámparas que cuelgan del techo pues la altura de los salones es considerable, cuentan con dos o tres conectores para la luz, y el sistema de alarma sísmica.

1.4 LA PROBLEMÁTICA SOCIOEDUCATIVA

1.4.1 Descripción de la problemática

En la secundaria Diurna ‘César A. Ruíz’ de Jornada ampliada, en el presente ciclo escolar 2021-2022, en segundo grado, grupo “A-201” se presenta una condición particular entre sus integrantes respecto a la convivencia del grupo. Se ha observado que las relaciones de compañerismo, trabajo, amistad y la integración de los estudiantes al grupo, se han presentado con ciertos obstáculos, consecuentemente la convivencia del aula y su estrecha relación con el buen desempeño de los estudiantes no ha sido la más favorable.

Estas observaciones se han realizado durante las clases de la asignatura de Formación Cívica y Ética, sin embargo, se ha tenido la oportunidad de indagar en conversaciones informales sobre esta situación con compañeras docentes que imparten clases al grupo, se preguntó a las maestras de física, historia e inglés, sobre la situación y compartieron que, en efecto, el grupo tiene una baja participación en las clases que imparten, a lo que ellas llaman apatía o bien, falta de motivación.

Partiremos de la identificación de estudiantes que tienen un perfil bajo, buen número de ellos se muestran poco participativos en las clases, incluso cuando se les llega a solicitar su opinión o ideas sus respuestas son muy breves y el tono de su voz es muy bajo, casi imperceptible por lo que el resto de los compañeros no atienden o no se dan cuenta de lo que el compañero/a llega a compartir, también manifiestan tener una relación muy precaria con sus compañeros de grupo, pues no se observa que platiquen durante las clases, ya sea para algún material o solicitar que se repitan indicaciones, algunos de ellos no externan sus dudas. Algunos otros se apartan del resto y se sientan en la parte de atrás.

Por lo anterior, resulta interesante para la investigadora, analizar cuál es la percepción que el estudiante tiene de sí mismo y cómo valora su papel en el grupo, pues se considera que estas condiciones conllevan a que la convivencia grupal no se pueda potenciar, pues considero que el reconocimiento del otro es un aspecto que no se hace muy presente.

Es importante considerar que los alumnos con los que se trabaja se incorporan a clases presenciales después de casi dos años de haber permanecido alejados de la escuela y, de la interacción social, debido a la pandemia de COVID-19, durante ese periodo los estudiantes pudieron haber experimentado situaciones poco favorables en su desarrollo, pues se limitaron a realizar actividades cotidianas, pero que a la vez, son esenciales y permiten el desenvolvimiento de habilidades cognitivas y sociales. Cuando se recibió al grupo, el alumnado se mostró tímido y callado, se percibió que se encontraban distribuidos en subgrupos, enfatizando así la marginación de algunos compañeros y sobresaliendo unos cuantos, esta atomización se ha manifestado en el trabajo de equipos, conformados algunos de estos exclusivamente por hombres y otros por mujeres, a la vez que algunos de esos equipos delimitan las relaciones de amistad con el resto de los compañeros, por lo que se observa un salón de clases dividido.

Los alumnos se sientan de lado izquierdo del salón y hacia atrás, las mujeres al frente y de lado derecho, por lo que las relaciones que se han consolidado han sido entre género. Los varones por su parte, reflejan un mayor intercambio de palabras y se observa compañerismo entre ellos; en esa interacción se ha detectado que pese a esto, hay alumnos que se

incorporaron tiempo después al aula y que no han logrado establecer relaciones favorables con sus compañeros, además, algunos de estos estudiantes faltan con regularidad, algunos otros no participan aunque se solicite su palabra y en ocasiones la respuesta que se tienen es una negativa, incluso en el receso se ha percibido que algunos de ellos comen solos o se reúnen con compañeros de otros grupos.

En el caso de las mujeres, tienen ya establecidos los grupos de amigas, aquí las relaciones de amistad parecen estar cerradas, entre ellas puede destacarse el grupo de alumnas que participan y se muestran más activas y el que no, este segundo grupo es en donde las estudiantes, se notan más tímidas y se incorporan poco al trabajo del aula, por lo que la apertura a socializar o convivir con el resto del grupo no ha sido favorable. Además de esto, al realizar actividades en binas con compañeros con los que no mantienen relaciones de amistad, se han presentado problemas de comunicación para la organización y presentación de su trabajo e incluso los equipos conformados por mujeres han tenido roces.

El establecimiento de una convivencia armónica y favorable para el aprendizaje se ve obstaculizado, por la percepción o valoración que el estudiante tiene de sí mismo en el aula, en donde entran en juego cuestiones como el autoconocimiento y la confianza, a la vez es importante visibilizar la atomización del grupo pues ha dificultado el reconocimiento del otro. De esta manera se considera que:

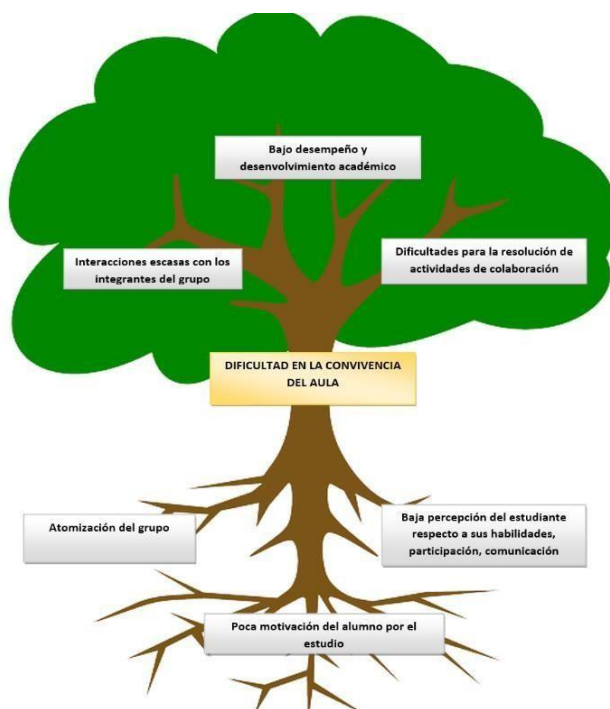
“No atender los problemas de integración social con los iguales también pueden afectar de un modo indirecto al ajuste de los alumnos, puesto que aquellos chicos que no disponen de unas relaciones satisfactorias con sus compañeros carecerían de un contexto importante en el que aprender habilidades, competencias y estrategias de afrontamiento que podrían ser útiles de cara a superar dificultades y transiciones vitales” (Coie, 1990. Citado en Musitu & Cava, 2003)

Por ello, el interés por fomentar una convivencia armónica se torna como elemento inherente a la tarea docente pues en ella se pueden abordar aspectos cruciales que busca la educación actual, tal como centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes, considerando sus características, potencializar su persona para fomentar relaciones de compañerismo en donde se valore y reconozca al otro como parte del grupo o espacio que se comparte para encaminarlos a la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

1.4.2.- El árbol de problemas.

Para representar la problemática de forma simplificada se recurrió al uso de la técnica de proyectos socioeducativos, árbol de problemas, misma que se define como:

Una técnica participativa que ayuda a definir problemas, causas y efectos de manera organizada. Genera un modelo de relaciones causales en torno a un problema. Se origina con la identificación del problema más importante, que constituirá el tronco del árbol; luego, se identifica sus causas –raíces del tronco-, y consecuencias, los frutos. (CISE-ESPOL, pág. 1)



- **Descripción del árbol de problemas.**

- **Problemática detectada**

Dificultad en la convivencia entre los integrantes del 2° A de la secundaria César A. Ruíz

- **Elementos que causan el problema**

- *Percepción baja del estudiante respecto a sus habilidades de participación y comunicación:*

Se recibió al grupo de 2°A proveniente de un ciclo escolar inusual, en donde el grupo asistía dividida semana por semana, con contacto entre compañeros y maestros poco frecuente. Al realizar preguntas de exploración los estudiantes no se mostraban seguros o convencidos de responder a cuestionamientos básicos. Avanzado el ciclo escolar fue notorio como el alumnado continuaba mostrando ese comportamiento, esperaba a que la docente interviniera y respondiera lo planteado, las participaciones que se llegaban a generar eran muy breves y los estudiantes anticipaban la frase “pero no sé si este bien”.

Por consecuente, el alumnado no solía externar dudas o intercambiar ideas u opiniones respecto a actividades escolares, por lo que la organización para la realización de las mismas resulta complicada y poco productiva. Pareciera factible para ellos un trabajo unidireccional en donde se establezca por el docente lo realizable limitándose así un involucramiento de los integrantes

- *Existe atomización del grupo:*

En cada aula escolar es natural que existan grupos de pares de adolescentes que interactúan formando lazos de amistad cercanos, con ello el compañerismo permite una mejor dinámica del clima del aula, sin embargo, en el 2 A existe cierto individualismo, los grupos que se lograron consolidar del ciclo anterior son pequeños y cerrados a interacciones con los otros.

De tal modo, resultan sobresalir los alumnos que son inquietos, por el contrario, apartados están los estudiantes que no habían logrado establecer relaciones de compañerismo. Los segundos han preferido limitar más las interacciones con el resto del grupo. No existen

espacios en los que se permitan relacionar y salir un poco de los vínculos definidos. Siendo así, ambas descripciones del alumnado limitan el involucramiento en actividades académicas.

- *Poca motivación del alumno por el estudio:*

Los estudiantes asisten de manera irregular a clases, se percibe dificultad para participar e involucrarse en actividades de equipo, la entrega de trabajos queda inconclusa o no se realiza. Obteniendo así que el grupo tiene poca disposición para el trabajo. Considerando que no hay mucha interacción entre compañeros, no se favorece un clima de aula que de apertura al intercambio de ideas, opiniones entre otros temas.

Influye también la inasistencia de los estudiantes, pues en el contexto familiar post pandemia algunas de las familias se mantienen en inconsistencias respecto al ámbito laboral, consecuentemente económico y de salud, por lo que algunos de ellos se ausentan por periodos largos y los padres no establecen una vía de comunicación para conocer sobre la situación del alumnado, por lo tanto, tampoco tienen el conocimiento de la condición académica de sus hijos/as.

1.4.3 Problematización

De acuerdo a Fernández (1998), las relaciones interpersonales juegan un papel de suma importancia en la construcción del grupo y, por supuesto, en el avance³ formativo de los alumnos y alumnas de ámbito educacional al que nos estamos refiriendo:

“El clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz” por lo que no se podría ignorar, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en las relaciones que se establecen en un entorno apropiado. (Fernández 1998, pág. 14, como se citó en Cava, M.J. y Musitu, G, 2003)

Es así, como surge el interés por conocer cómo influye el reconocimiento positivo de los individuos y, cómo puede llegar a incentivar el establecimiento de relaciones interpersonales y con ello, la mejora en la convivencia de los estudiantes de secundaria, reconociendo la diversidad que les rodea en su entorno inmediato.

El propósito, es analizar la percepción del adolescente a través de algunas habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la participación, comunicación y colaboración, con el fin de que el estudiante se asuma como un personaje valioso, capaz de construir relaciones interpersonales que le permitan expresar sus cualidades para favorecer la convivencia en el aula.

Por lo que se obtiene la siguiente pregunta central de la presente investigación:

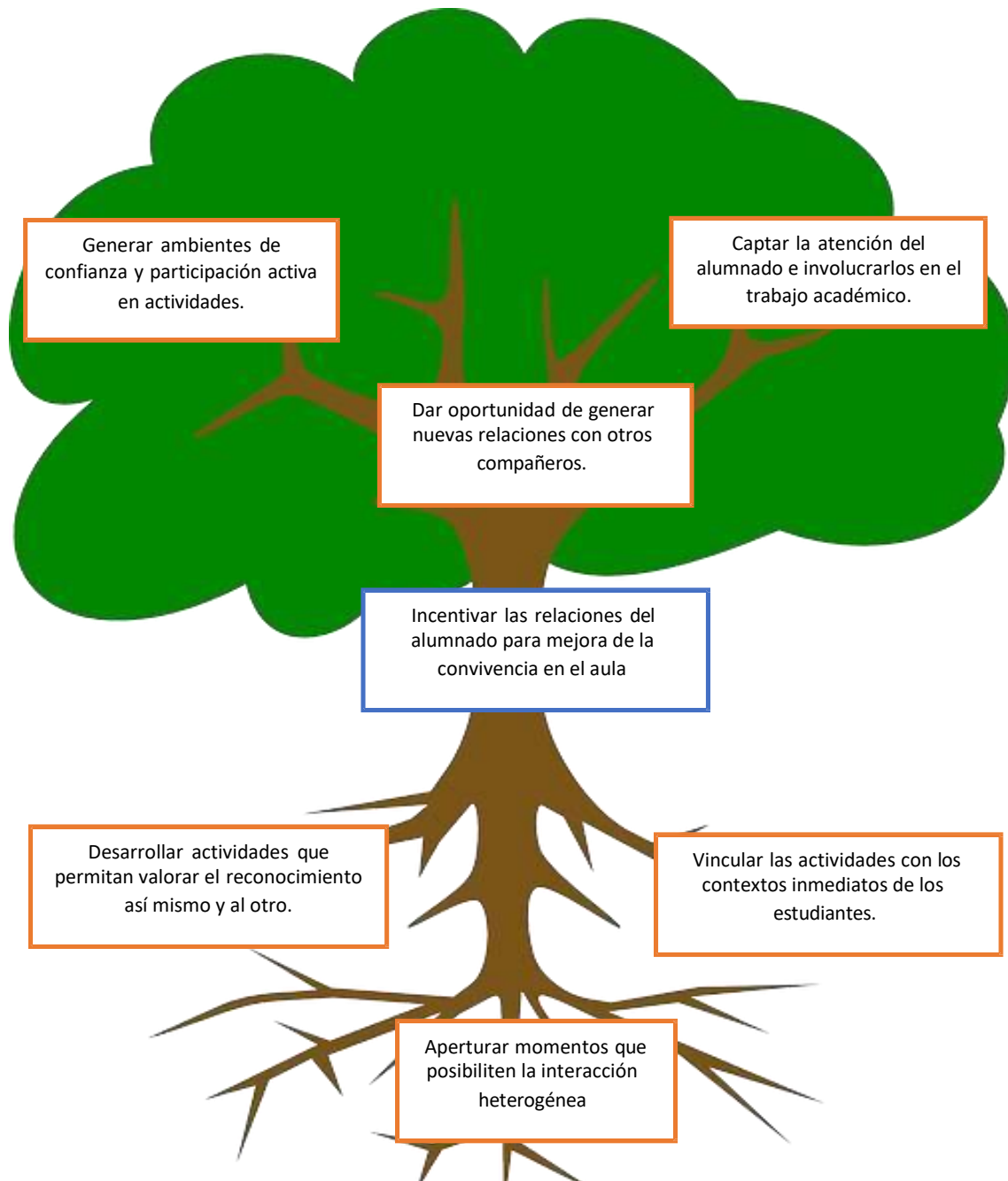
¿QUÉ ESTRATEGIAS SE PUEDEN IMPLEMENTAR PARA CONSTRUIR UNA CONVIVENCIA FAVORABLE CON LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO GRUPO A DE LA SECUNDARIA CÉSAR A. RUÍZ A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN AULA-TALLER?

Dicha cuestión encamina a la construcción de preguntas específicas, que abonen a la obtención de resultados que favorezcan a la pregunta central como, por ejemplo:

- ¿Cómo lograr que los alumnos asuman un reconocimiento positivo de sí mismos en el aula?
- ¿Qué estrategias podrían favorecer la integración de los estudiantes a la dinámica del aula permitiendo la apreciación de la diversidad, el respeto y la participación?
- ¿Cuáles serían los beneficios al atender las dificultades de la convivencia trabajando desde una perspectiva individual y colectiva con los alumnos del grupo?
- ¿Cuál es el papel que desempeña la docente para fomentar un espacio con apertura a la convivencia armónica?

1.5 El árbol de objetivos

Atendiendo a la funcionalidad de la técnica del árbol de problemas, se considera la consecuencia lógica de esta técnica, para obtener el árbol de objetivos, mismos que serán de gran ayuda para definir los objetivos del proyecto de intervención que se explicarán más adelante.



1.5 Los objetivos

El árbol de objetivos previamente ilustrado brinda brevemente las bases para construir el objetivo y objetivos específicos que respondan a cada una de las preguntas anteriores. Por lo que el objetivo general queda establecido de la siguiente manera:

- **Objetivo general**

Mejorar la convivencia de los alumnos del 2° “A” de la Escuela Secundaria Diurna “César A. Ruiz”, a partir de la implementación de actividades colaborativas que favorezcan el reconocimiento de sí mismos y del otro, a través del Aula-Taller para favorecer la socialización del grupo.

- **Objetivos específicos**

- Realizar actividades individuales que permitan al alumnado expresar su reconocimiento personal en un entorno de respeto en el grupo.
- Implementar actividades de colaboración que aborden la diversidad y el trabajo con valores como la tolerancia, la empatía y el respeto.
- Diseñar una propuesta de intervención que favorezca la convivencia en el aula a partir del desarrollo de actividades que despierten el interés y autonomía de los y las estudiantes.

1.6 Supuesto de intervención

Con la implementación de un aula-taller que incluya actividades individuales y de equipo, que consideren experiencias y opiniones personales de los estudiantes, se espera que los alumnos y alumnas se interesen en participar, se sientan en confianza, se reconozcan y aprecien como parte de un grupo y, que ello coadyuve a favorecer la convivencia en el aula.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

En este apartado se pretenden mostrar las diversas concepciones de los términos con los que se relaciona el presente trabajo, mismo que tiene como eje central la convivencia. Aquí se comparten las visiones sobre la misma y los elementos que abonan a la comprensión y sentido a la propuesta.

2.1 APROXIMACIONES TEORICAS PARA COMPRENDER LA CONVIVENCIA

2.1.1 Teoría Sociocultural de Vygotsky, elementos clave en las relaciones interpersonales.

El análisis que realiza Hernández Rojas (1998) respecto a la teoría sociocultural de Vygotsky, apunta a la importancia de las relaciones que se establecen en el aula y su impacto para un buen desarrollo del individuo en cualquier tarea y por consiguiente en el aprendizaje, pues expresa que:

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales [...] en las interacciones ocurridas entre iguales, se recrean zonas de construcción relativas a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que los sujetos por sí mismos (individualmente) no tendrían. (págs. 232-233)

Considerar la teoría de Vygotsky, permite fundamentar el fenómeno de enseñanza-aprendizaje, mismo que no es aislado, elementos de su teoría permiten reflexionar en el impacto que tienen las relaciones que como docentes establecemos con los estudiantes.

Hernández (1998) expresa que, para este teórico la mediación social se suscita de dos formas, una es la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas

socioculturalmente organizadas, etc.), y la segunda, los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza socio-cultural, los cuales, según Vygotsky (1979), pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos orienta de un modo distinto la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce, sobre todo, transformaciones en los objetos o, como diría Vygotsky, las herramientas «están externamente orientadas». Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados internamente.

De ahí, que se destaque la importancia que el medio y las relaciones que se forjan en el día a día, significan y resignifican la convivencia.

“El sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive: al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente”

Otra de las aportaciones relacionadas con las relaciones con los individuos es la de zona de desarrollo próximo, Vygotsky define la ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (como se citó en Hernández Rojas, 1998).

Desde los intereses de este trabajo, la ZDP se destacaría por la participación e involucramiento del alumnado en las actividades propuestas al ver el trabajo de los demás compañeros, mismas que son orientadas hacia rasgos actitudinales, hecho que implicaría acciones en conjunto con los actores educativos, alumnos-alumnos y alumnos-docente, tales acciones conllevan al uso del diálogo como recurso que permite expresar las condiciones de convivencia en el aula.

Gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en distintas prácticas y procesos sociales, en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño- aprendiz consigue aculturarse y socializarse (y así se convierte en miembro de esa cultura) y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad (Hernández Rojas, p. 232,1998)

2.2. Importancia de la convivencia escolar.

La convivencia es un tema que parece estar ya dado, constituido y que es funcional en las escuelas y en las aulas de nuestro país a partir de documentos normativos que beneficien las relaciones, se percibe como un tema repetitivo y poco innovador, sin embargo, la convivencia situada desde el contexto inmediato obliga a comprender este fenómeno como algo inacabado, que analizado desde los supuestos adecuados permite identificar las áreas en las que como docentes frente a grupo podemos inferir a favor de un desenvolvimiento de los estudiantes.

Cecilia Fierro y Guillermo Tapia (2013), ofrecen una comprensión de la convivencia desde diversos enfoques, cada uno es visto desde las aportaciones e influencias que tienen en el ámbito educativo.

2.2.1 El enfoque normativo-prescriptivo.

Este enfoque aborda la convivencia en función de la prevención de la violencia y la calidad de la educación y considera dos perspectivas que se expresan a continuación:

A.-Convivencia como prevención de la violencia.

Esta postura busca regular o disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlan, Saucedo y Lara 2004, citado en Fierro, C, y Tapia, G.)

B. Convivencia como parte de la calidad de la educación.

El concepto de calidad de la educación se operacionaliza como “un nivel aceptable en cuanto al rendimiento o logro académico, y se considera logro académico al puntaje que se obtiene en respuestas correctas en los ítems de las pruebas de lenguaje y matemáticas. (Casassus, 2005, 73. Citado en C. Fierro y G. Tapia)

La condición que se espera impere, es que en el salón de clases y en la escuela exista un ambiente favorable para el aprendizaje. Es decir, visto desde esta perspectiva el tipo de relaciones que se constituyan en una institución van a impactar en los procesos de enseñanza y por ende en el aprendizaje del alumnado.

Considerar el enfoque normativo- prescriptivo, da la oportunidad de trabajar la convivencia en las instituciones desde la inclusión, la democracia y la paz. Lo cual abre la posibilidad de reflexionar y trabajar en lo actitudinal de todos los involucrados. Se presentan someramente las perspectivas que ofrecen los autores en diversos ámbitos y que coadyuvan a la construcción de este enfoque.

○ Convivencia inclusiva.

Esta permite reconocer la dignidad de todas las personas partiendo de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social, capacidades entre otros, sus ejes son identidad-cuidado, valoración de las diferencias y pluralidad.

Destaca el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar.

- Convivencia democrática.

Refiere a la responsabilidad y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común. Destaca la creación colectiva de reglamentos con principios éticos, decisiones para la acción colectiva y el diálogo reflexivo.

- Convivencia pacífica.

Se construye en gran medida con las anteriores, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, respeto y tolerancia, prevención y atención de conductas de riesgo, cuidado de espacios o reparación del daño.

2.2.2 El enfoque analítico

Tapia y Fierro (2013) interpretan este enfoque como proceso social presente en el orden en el que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas entre las personas [...] la convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro.

Vista desde este enfoque, la convivencia tiene dos dimensiones una es la social- colectiva y la otra es intersubjetiva, conformada por la experiencia de la participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto.

A. La convivencia como fenómeno relacional.

Es decir, de lo social, puede dirigirse a las pautas socioculturales que especifican las maneras de relacionarse de los sujetos al interior de la escuela.

Los elementos que concurren en la configuración de las pautas socioculturales por las que se especifican las interacciones en la escuela se encuentran en la vida cotidiana de los actores, en ese orden se hacen evidentes algunos rasgos de los individuos concretos como – su personalidad, su carácter, su estado de salud física y emocional- sus expectativas y aspiraciones. Procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización son resultado de decisiones de gestión de la escuela como prácticas de los actores. La convivencia como proceso relacional radica en que considera los procesos de gestión escolar y la recupera como perspectiva de análisis situado en las relaciones-interacciones cotidianas de los actores. (C. Fierro y G. Tapia. 2013, p.84-85)

B.- La convivencia como experiencia subjetivada

Esta dimensión profundiza en la convivencia escolar como experiencia que las personas significan a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida compartida con otros, esto ha sido abordado desde el concepto de clima escolar [...] se refiere a la dimensión intersubjetiva, a la descripción de las experiencias de interacción de las personas de la escuela. (p.86)

2.3 LOS CLIMAS ESCOLARES, ACERCAMIENTO A LA CONVIVENCIA.

Considerando el enfoque analítico, haciendo énfasis en la dimensión de convivencia como experiencia subjetivada, encontraremos que es fundamental e implícito el análisis sobre los climas escolares, de manera puntual, el clima del aula.

Respecto al clima escolar, Cere (1993 como se citó en Cornejo y Redondo) lo plantea como “...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.” (p.30).

Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Cornejo, R y, J.M. Redondo (2001) refieren que el clima escolar es definido por un conjunto de características psicosociales...son las personas las que le otorgan un significado personal a estas «características psicosociales del centro», que, a su vez no son otra cosa sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. El estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. (pág.4)

Los autores ofrecen una breve descripción de los niveles en los que estas características se hacen presentes.

Tabla 1. Factores interpersonales expresados en niveles al interior de una institución.

NIVEL ORGANIZATIVO O INSTITUCIONAL	NIVEL DE AULA	NIVEL INTRAPERSONAL
<p>Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los estilos de gestión. -Las normas de convivencia. -La participación de la comunidad educativa. 	<p>Tiene que ver con el clima del aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones profesor-alumno. -Metodologías de enseñanza. -Relaciones entre pares. 	<p>Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autoconcepto de alumnos y profesores. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

Fuente: Cornejo Rodrigo y Redondo M. Jesús. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Págs. 3-4.

Las descripciones anteriores sobre clima escolar permiten ir focalizando la atención de este trabajo a un nivel en el que los docentes tenemos mayor control e incidencia, que es el aula, por tanto, se comparten las expresiones respecto al clima del aula.

2.3.1 Clima del aula.

El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesores establecen entre sí...en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, practicas sociales existentes en el contexto del aula, los cuáles son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción. (Ascorra, Paula. Et al. 2003)

Ríos, Bozzo, Marchant & Fernández, establecen que el clima de aula será particular del espacio y los actores involucrados en su construcción, ya que lo que para un grupo puede constituir un buen clima de aula, para otros no lo es, lo que implica que las mismas condiciones pueden tener una valoración distinta para otro grupo o personas específicas dentro de ese grupo. (Ríos, M.et al. 2010)

Biggs define el clima como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (2005: 87, citado en Ríos, M. et al 2010)

La forma de sentir las cosas de parte de los actores lleva a percibir el clima de una manera positiva o negativa...podemos definir el clima positivo, como aquel donde el docente mantiene un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo activamente la participación de éstos, motivándolos y connotándolos en forma positiva después de sus intervenciones. (Ríos, M.et al. 2010)

Al respecto, Mena y Valdés conciben una serie de aspectos que se viven al interior del salón y que influyen en el clima del aula.

- ✚ Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes:
En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa, que su diversidad es un recurso.
- ✚ Percepción del profesor sobre sí mismo: un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer. (Ascorra, Arias y Graff, 2003)
- ✚ Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor: las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del curso.
- ✚ Percepción de los estudiantes sobre sí mismos: las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje.
- ✚ Percepción de la relación profesor-alumno: en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad (Mena, I. y Valdés, Ana M. 2008. Págs., 5-6)

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes sobre los que se puede actuar para realizar mejoras en el clima del aula:

Eje I: Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad.

Dicho de otro modo, las autoras refieren a que, en su estudio realizado, la mayoría de los estudiantes perciben un distanciamiento, falta de cercanía y afectividad.

Eje II: Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar.

En el informe de la comisión para el mejoramiento de la educación, del país en donde elaboran su estudio, las autoras expresan la necesidad de «incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa» y «hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo» (CNME, 1995:102)

Eje III: Sentido de pertenencia con la institución

Refiere a «sentirse bien» con las relaciones interpersonales que se establecen en una institución, lleve a sentirse orgulloso o identificado con ella.

Eje IV: Participación y convivencia democrática.

Las autoras exponen que una manera de favorecer este eje puede emplearse al solicitar la opinión respecto al rumbo de la institución y las dinámicas del aula, así como la toma de decisiones en ambos espacios. Agregan que, para ir construyendo la formación ciudadana de los alumnos, se tiene que pasar por la democratización escolar.

Eje V: Sensación de pertinencia del currículum escolar.

Sabemos que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo.

Eje VI: Mejora del autoconcepto académico de los alumnos.

Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valorados por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores.

2.4 APROXIMACIÓN TEÓRICA AL SENTIDO DE PERTENENCIA.

2.4.1 El concepto de sentido de pertenencia.

Al igual que el concepto de convivencia, el sentido de pertenencia se considera dado por el hecho de estar presentes en un determinado lugar que se comparte o por ser parte de un grupo, pero este se convierte en un factor potencializador para una sana convivencia por las diferentes atribuciones que genera si se tiene presente.

Maslow (1954), en su teoría de Motivación y personalidad introducía el sentido de pertenencia en el segundo nivel, de la pirámide, siempre y cuando las necesidades fisiológicas estuvieran satisfechas, hacía referencia al sentido de pertenencia a través de lo siguiente:

El tremendo y rápido aumento de grupos de formación (Grupos-F), grupos de crecimiento personal y asociaciones con un fin determinado, puede deberse en parte a esta ansia insatisfecha de contacto, intimidad y pertenencia. Tales fenómenos sociales pueden surgir para vencer los sentimientos extendidos de alienación, de lo extraño y de la soledad, que han ido empeorando por una creciente movilidad, por la desaparición de las formas tradicionales de agrupamiento, la dispersión de las familias, el desfase generacional y una urbanización permanente [...] una sociedad buena debe satisfacer esta necesidad de una manera u otra para sobrevivir y estar sana. (pág.30)

Por su parte la comisión económica para América Latina y el Caribe define el sentido de pertenencia como el grado de vinculación e identificación que manifiestan los individuos con la sociedad, las instituciones y grupos que la conforman. (CEPAL, 2007)

Para este organismo, el fortalecimiento de lo común puede concretarse en el uso y cuidado de espacios comunes como la ciudad y el medio ambiente; el acuerdo respecto de ciertos valores de convivencia, tales como la tolerancia ante la diversidad y la reciprocidad en el

trato; una participación más amplia en instancias de deliberación y en la expresión pública de aspiraciones y visiones de mundo (p.26)

Croucher (2004) considera que el valor analítico del concepto pertenencia reside en su capacidad para incorporar la dimensión afectiva de la identidad, la necesidad humana de reconocimiento y de conectar con otras personas con las que se convive e interacciona.

Quaresma y Zamorano retoman a Finn (1989), para quien el involucramiento de los alumnos en la escuela (schoolengagement) abarca no solamente un componente del ámbito del comportamiento –la participación en las actividades escolares– sino uno emocional que el autor ha designado como “identificación con la escuela”, y se asienta en dos vectores: el belonging, traducido en el sentimiento del alumno de ser parte, identificándose con ella, sintiéndose orgulloso de ella y unido al grupo de colegas, profesores y administrativos por lazos recíprocos de fraternidad y respeto y el valuing, traducido como la adhesión del alumno a los valores y normas de la institución escolar.

De Pontes (2011) en su trabajo doctoral expone que el sentido de pertenencia es un elemento primario de arraigo e identificación personal y colectiva. Es expresión concreta de adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura que, a su vez, sintetizan perfiles particularmente sentidos de identidad cultural por lo que resulta importante en las estrategias que promueven el desarrollo protagónico y participativo.

Para una mayor precisión de saber desde donde y como se puede abordar el sentido de pertenencia, retomaremos las dimensiones que ofrece Brea (2014) y que se expresan de la siguiente manera:

- **Dimensión psicológica-social**

Hace referencia al sentimiento de formar parte de la colectividad y a las características de la interacción social con profesores y compañeros.

- **Dimensión afectiva**

Aluden al involucramiento de sentimientos y emociones de los estudiantes hacia el grupo con el que interactúa (profesores, compañeros, personal académico y administrativo) y hacia el lugar donde desarrolla su vida académica.

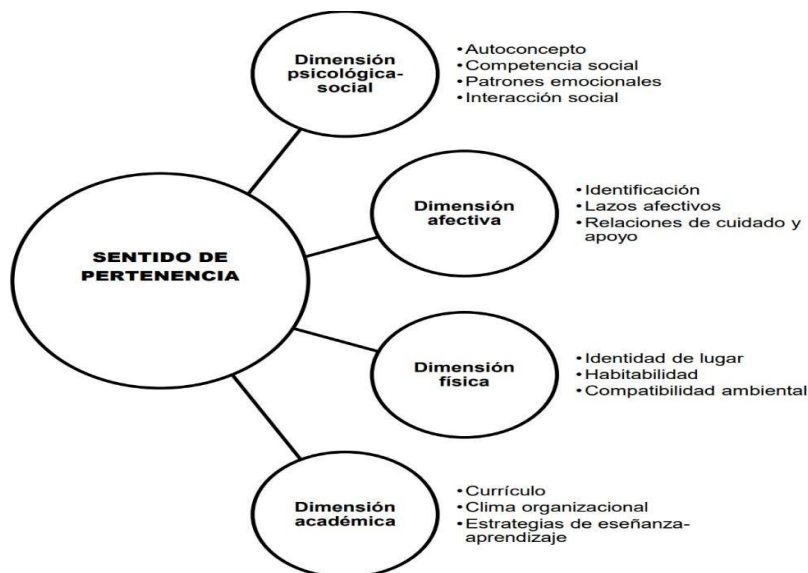
- **Dimensión física**

Apuntan a la experiencia formativa en cuanto a los contenidos, su transmisión y las características organizativas del ambiente en que se insertan.

- **Dimensión académica**

Dan cuenta de la interacción entre las personas y los lugares, de la manera en que estos llenan los cometidos, forman parte inherente de la experiencia formativa y se convierten en escenarios con significado.

Estas dimensiones mantienen vínculos con los ejes mencionados en páginas anteriores y que llegan a incidir en mejoras para la convivencia en las aulas o en las instituciones. En la página siguiente se muestra un gráfico de los factores que inciden en el sentido de pertenencia, de acuerdo a la autora recién considerada.



Fuente: Brea Sención, L. (2014) Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura PUCMM-CSTA.

2.4.2 Grupos de pertenencia

Los grupos escolares son heterogéneos, y sus miembros se incorporan con personalidades propias construidas en ambientes diversos. Ante ciertos problemas de vinculación con el entorno, la percepción del yo y nosotros es frágil, y el niño-joven vive con gran tensión la relación entre lo individual y grupal: su lucha por el reconocimiento, su necesidad de competir y lograr conquistas individuales, por un lado; y por otro, el deseo de cooperar y mostrar solidaridad para el bien común. (INEE, 2006)

Rosario Ortega (1997) los define como microsistema de los iguales que se interpreta como “el conjunto global de relaciones interpersonales que se producen en el centro educativo, son de particular importancia las que los propios alumnos/as establecen entre sí. Pero hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva dialéctica y no estática”

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un ámbito humano, que proporciona a los chicos/as pautas para organizar su comportamiento social, aportándoles indicadores sobre lo que es prudente hacer. (Ortega Rosario, 1997, pág. 21)

2.5 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

2.5.1 Sujetos de la investigación:

Los sujetos con los que se desarrolla el trabajo de intervención son alumnos y alumnas de nivel secundaria; su edad oscila entre los 13 y 14 años, por lo que la etapa en la que se encuentran es la adolescencia, caracterizada por cambios significativos en los diferentes procesos de desarrollo del ser humano.

Cabe señalar que el término *Adolescere* proviene del latín, mismo que señala un carácter de cambio:

Adolescere significa “crecer”, “madurar” [...] presenta el hecho de conducirnos a la madurez. Este periodo de transición de la infancia a la edad adulta transcurre entre los 11-12 años y hasta los 18-20 años aproximadamente. El amplio intervalo temporal que corresponde a la adolescencia ha creado la necesidad de establecer subetapas, así suele hablarse de una adolescencia temprana entre los 11 y 14 años; una adolescencia media entre los 15 y 18 años y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años.

La adolescencia emerge con la aparición de los primeros signos de la transformación puberal. Desde el comienzo de este periodo van a ocurrir cambios hormonales que generan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, con la acentuación del dimorfismo sexual, crecimiento en longitud, cambios en la composición corporal y una transformación gradual en el desarrollo psicosocial. Todos estos cambios tienen una cronología que no coincide en todos los individuos y es más tardía en los hombres que en las mujeres. (Moreno, 2007)

Entre los cambios que se mencionan se encuentran los físicos y los psicosociales en los cuales se podrán percibir las modificaciones que experimentamos los individuos durante esta etapa.

Los cambios físicos; El desarrollo del vello pubiano y crecimiento de los testículos, pene y desarrollo de las mamas son los hechos más destacados de los cambios en la morfología corporal de los adolescentes: una preparación para el futuro reproductor [...] Aumento del tejido graso en las mujeres, con una mayor proporción que en los varones y mayor desarrollo muscular en los hombres. (Diz, 2013)

En tanto a los Cambios psicosociales se pueden concretar en la siguiente representación:

Tabla II. Desarrollo psicosocial (12 a 14 años)	Tabla III. Desarrollo psicosocial (15 a 17 años)	Tabla IV. Desarrollo psicosocial (18 a 21 años)
<p>Dependencia-independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mayor recelo y menor interés por los padres – Vacío emocional, humor variable <hr/> <p>Preocupación por el aspecto corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inseguridad respecto a la apariencia y atractivo – Interés creciente sobre la sexualidad <hr/> <p>Integración en el grupo de amigos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Amistad. Relaciones fuertemente emocionales – Inicia contacto con el sexo opuesto <hr/> <p>Desarrollo de la identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales – Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos. Pruebas de autoridad 	<p>Dependencia-independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Más conflictos con los padres <hr/> <p>Preocupación por el aspecto corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mayor aceptación del cuerpo. Preocupación por su apariencia externa <hr/> <p>Integración en el grupo de amigos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Intensa integración. Valores, reglas y modas de los amigos. Clubs. Deportes. Pandillas <hr/> <p>Desarrollo de la identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mayor empatía. Aumento de la capacidad intelectual y creatividad. Vocación más realista. Sentimientos de omnipotencia e inmortalidad: comportamientos arriesgados 	<p>Dependencia-independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Creciente integración. Independencia. “Regreso a los padres” <hr/> <p>Preocupación por el aspecto corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desaparecen las preocupaciones. Aceptación <hr/> <p>Integración en el grupo de amigos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los valores de los amigos pierden importancia. Relación con otra persona, mayor comprensión <hr/> <p>Desarrollo de la identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Conciencia racional y realista. Compromiso. Objetivos vocacionales prácticos. Concreción de valores morales, religiosos y sexuales

Fuente: *Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales*, Diz, 2013, p.93

Continuando con la identificación de los sujetos es prudente retomar los estadios que propone Erik Erikson (1971), en específico el estadio, *identidad versus confusión de roles – fidelidad y fe en la Adolescencia: de 12 a 20 años*, pues es el que mejor se acopla al contexto en el que se desarrolla este trabajo, tal estadio expresa lo siguiente:

La relación social significativa es la formación de grupo de iguales, por el cual, el adolescente busca la sintonía e identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos con los cuales puede establecer relaciones autodefinitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad (Erikson, E. 1971 como se citó en Bordignon, 2005)

2.5.2 Objeto de estudio.

La construcción del objeto de estudio permitirá dar orientación al trabajo que aquí se expone, enriqueciéndolo con fundamentación teórica no sólo para comprender los elementos que conforman la problemática sino también para indagar las maneras en las que se ha visualizado

y abordado. *“Un objeto de investigación es definido y construido en función de una problemática teórica, que implica a su vez aproximaciones metodológicas constantes, y tratar a los hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones establecidas entre ellos”*. (Gutiérrez, 2007, pág. 42)

El objeto de estudio para este trabajo es la buena convivencia en el aula, aspecto que resulta fundamental para el desarrollo de los estudiantes y por ende para la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y joven [...] la convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes (Manriquez, 2014)

La convivencia como ante sala para una formación ciudadana y el impacto que tiene en la formación del alumno/a no son situaciones aisladas, favorecer el reconocimiento de los que nos rodean permite asumirlos y asumirse como individuos valiosos, por lo que se retoma aquí lo se señala en el informe Delors, en el cual se establecen los cuatro pilares de la educación, uno de ellos es el llamado “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” del cual se desprende:

“El descubrimiento del otro” en donde se resalta la importancia de enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, [...] El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo [...]

primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. (1996, pág. 104)

El trabajo con la convivencia en el actual plan y programa de estudios de formación cívica y ética de secundaria, se centra en el rasgo de perfil de egreso llamado *colaboración y trabajo en equipo*, el cual “*Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos*” (SEP, 2017, pág. 77)

Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2019) abordan el concepto de convivencia como:

Una visión colectiva que permite enfatizar el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la cooperación. Estas habilidades constituyen herramientas adecuadas para que los estudiantes y docentes puedan enfrentar de mejor manera los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar. (Convivencia escolar: una revisión del concepto., 2019, pág. 3)

Las aportaciones para la convivencia mencionadas anteriormente conducen a que el desarrollo del presente documento permita abordar esta situación partiendo del estudiante respecto a sus capacidades y posteriormente complementarlo con la puesta en práctica de algunas habilidades como la comunicación y colaboración, mediante trabajo en equipo o grupal, lo que permitiría realizar una intervención que conciba el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de modificar estrategias de enseñanza. Por lo que es importante establecer la relación y fundamentos para realizar el acto educativo.

Como en anteriores líneas se menciona, la convivencia escolar implica la interrelación entre los miembros que se encuentran en un determinado espacio, estas relaciones pueden construirse o deconstruirse. Por ello, se han considerado en esta propuesta, diferentes conceptos que puedan trabajarse y encaminarse a la construcción de relaciones positivas que

mejoren este convivir, como lo es la participación, el dialogo, el trabajo colaborativo, los cuales se esperan abonar a la autonomía de los estudiantes, esto de la mano de la profesora.

2.5.3 Aspecto o especificidad:

A fin de favorecer la convivencia escolar y abordar algunas habilidades socioemocionales como el autoconcepto, la comunicación y la colaboración, la formulación de un taller resulta ser la vía para abordar y potenciar dichos aspectos. Por lo que iniciaremos por definir que es un taller bajo las letras de Ander-Egg:

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Siguiendo al mismo autor nos encontraremos que “En los talleres a nivel primario o secundario, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno...” (Ander-Egg, 1991, págs. 110-111)

Atendiendo esta idea, el taller da la oportunidad de trabajar con adolescentes, pues por sus características permite pasar de lo individual, tomando en cuenta sus experiencias y conocimientos para ir a lo grupal en la interacción con sus compañeros.

El trabajo individual satisface la necesidad de la reflexión personal, de confrontación, con el propio conocimiento, de contacto con emociones y sentimientos...el trabajo grupal en el aula propicia que los integrantes del grupo aprendan a pensar y actuar con otros, a compensar y cooperar, para que aprendan a aceptar las diferencias, así como compartir las semejanzas. Se

pierde el individualismo, pero no la identidad (Pasel, 1993. Citado en Díaz-Obando, 2004)

Entre otras características y acorde a lo que se pretende realizar en este trabajo y para complementar y entender la definición del taller, retomaremos a María Elvira Rodríguez (2012) quien menciona:

“Es como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes.[...]Su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo; fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación...” (pág. 16).

A continuación, se describen los diversos tipos de taller ofrecidos por Ander-Egg.

Tipos	Descripción
Taller total:	Consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto.
Taller horizontal:	Abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios.
Taller vertical:	Comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto en común.
De los objetivos del taller	
<ul style="list-style-type: none">• El taller para formar profesionalmente o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina.	

- El taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada.

Fuente: información tomada de (Ander-Egg, 1991, págs. 25-28)

Se retomará en el presente documento el taller horizontal el cual tiene como objetivo la adquisición de destrezas y habilidades, considerando aquellas que se han mencionado anteriormente. Para ello se proponen diversas acciones para elaborar un taller:

Técnicas	
• Técnicas de iniciación:	Las de iniciación para crear el grupo en cuanto tal.
•Técnicas de producción grupal:	Para que el grupo realice con fruto su tarea.
• Técnicas de medición y control:	Pueden utilizarse como uno de los medios de evaluación del trabajo.
Dinámicas de grupo	
<p>Tiene por objetivo ayudar al conocimiento de los procesos y fenómenos psicosociales que se producen al interior del grupo con el fin de abordar y resolver los problemas</p> <p>“La dinámica de grupos, como disciplina, estudia las fuerzas que afectan la conducta de los grupos, comenzando por analizar la situación grupal como un todo con forma propia. Del conocimiento y comprensión de ese todo y de su estructura surge el conocimiento y la comprensión de cada uno de los aspectos particulares de la vida de un grupo y de sus componentes.” (Barroso et.al. 2013)</p>	

2.6 El diagnóstico

Para llevar a cabo una intervención en un contexto determinado como el aula es indispensable identificar la problemática a tratar, analizarla y validar su estudio, por ello es imprescindible realizar la acción diagnóstica pues permite que el presente trabajo cuente con la formalización y sentido investigativo que demanda, el diagnóstico es:

“Una herramienta que permite que profesores, directivos y alumnos reflexionen sobre la estrategia trazada en los proyectos curriculares que se expresan en los programas y como el estado de la realidad individual, grupal e institucional permite su aplicación con el propósito de actuar sobre esta realidad para ajustarla y transformarla” (Batistapau, 2003, pág. 16)

Reflexionar la realidad requiere de apoyarse en instrumentos acordes al tema, que recaben información sobre lo que interesa en este trabajo. Entre los instrumentos propuestos para considerar la puesta en práctica del diagnóstico se encuentra:

2.6.1. El sociograma

Mismo que se ha considerado por las siguientes funciones:

La primera de ellas es descriptiva donde se da cuenta de la estructura afectiva interna del grupo (estructura de atracciones y rechazos) permitiendo descubrir aspectos tales como: si el grupo está ya formado y presenta una organización interna en la que existen roles claramente diferenciados, cuáles son las personas más significativas del mismo por ser muy aceptados o rechazados, así como, vislumbrar algunas configuraciones sociométricas (el tipo de relaciones existentes entre dos o más personas en su seno). La segunda función es explicativa y pretende relacionar ciertos aspectos de la estructura global del grupo con aspectos de su funcionamiento tales como: los valores y preferencias grupales (se supone que las personas más elegidas encarnan mejor los valores del grupo), los efectos que las condiciones externas tienen sobre la estructura. (Cruz, pág. 2)

Considerando este instrumento se espera tener presentes las condiciones en las que se da la convivencia del grupo, verificar la existencia de subgrupos y el tipo de relación que

establecen con los compañeros, de esta manera se podrían identificar algunos factores que incitan la exclusión de algunos compañeros o dificultan la integración de algunos otros, como pudiera ser la falta de tolerancia o empatía.

A propósito del instrumento, se muestra el sociograma aplicado al grupo de trabajo.

Asignatura: formación cívica y ética	Grupo:	Fecha:
Nombre del alumno/a:		
Lee cada frase y anota lo que se indica. Menciona al compañero/a que... 1.-Tiene más amigos: 2.-No tiene muchos amigos: 3.-El/la que es amable con los integrantes del grupo: 4.-El/la que es poco respetuoso con los compañeros: 5.- El/la que no es participativo/a: 6.- El/la compañera/o que es más platicón: 7.- El compañero/a que no convive con el resto del grupo: 8.- El/la compañera/o con el que te gustaría trabajar en equipo: 9.- El/la compañera/o con el que no te gustaría realizar trabajo de equipo: 10.- El/la compañera/o que consideras puede ser representante del grupo: 11.- El/la compañera/o que consideras no podría ser representante del grupo:		

2.6.2 La encuesta

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

Algunas características a considerar son:

- 1.-La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo

que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad.

2.-La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.

3. El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece.

4.-Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas.

5. La información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intergrupales. (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Campo, 2002, págs. 143-144)

Para el diseño de la encuesta se utilizaron preguntas de estimación. En este caso se ofrecen como alternativas respuestas graduadas en intensidad sobre el punto de información deseado [...] con estas preguntas de estimación no se pretende obtener una puntuación para cada uno de los sujetos que participan en la investigación, sino simplemente una distribución de frecuencias de las respuestas emitidas, (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Campo, 2002, págs. 153-154)

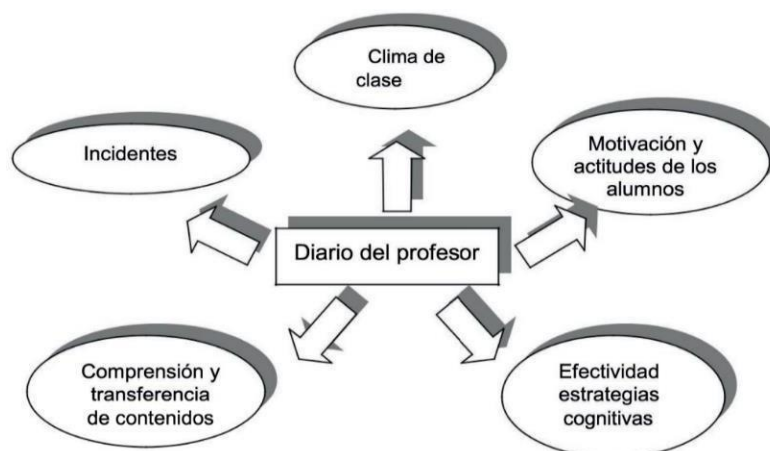
2.6.3 El diario del investigador

Este instrumento permite recabar información que va desde las actividades planteadas por el docente, las reacciones que los adolescentes tienen a las mismas, el clima del aula que se vive y las relaciones que tienen entre los integrantes del grupo, así como con el docente.

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un

compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana. (Latorre, 2005, pág. 60)

Es importante hacer alguna adaptación del diario a utilizar para anotar, describir y analizar con mayor puntualidad aquellas situaciones que nos interesan en la propuesta del trabajo a desarrollar, por lo que se considerarán algunos elementos en la estructura del diario que proponen Roger Acuña y López Aymes (Diario del profesor, 2014)



Fuente: López y Roger, 2014

DIARIO DE LA PROFESORA			
Asignatura:		Fecha:	
Contenido:		Grupo:	
1.-Descripción del ambiente del aula:			
2.- Avances o dificultades durante las actividades:			

3.- Actitudes de los estudiantes: (estado de ánimo, las relaciones e interacciones/
desempeño durante el desarrollo de actividades)

4.-Reflexiones:

Otras observaciones:

2.7 HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

2.7.1 ¿Para qué las secuencias didácticas?

Las acciones que como docentes se esperan realizar en el aula son parte del quehacer cotidiano, sin embargo, requieren de estimar un cierto tiempo en su realización, de realizar un análisis y reflexión por parte del maestro para su adaptación de tal modo que puedan atender lo que se requiere en un determinado contexto áulico, este conjunto de actividades se materializa en una planeación o secuencia didáctica.

Tobón, Pimienta y García (2010) describen las secuencias didácticas como conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. Así mismo, Díaz Barriga expresa que:

Una secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa[...] la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (2013, pág. 4)

Díaz Barriga (2013) ofrece un gráfico de los elementos generales que son parte de una secuencia didáctica por competencias, tal recurso aporta consideraciones tomadas por la docente-investigadora para el desarrollo de las propias secuencias con las adaptaciones pertinentes.

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica	
Asignatura:	
Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general:	
Tema general:	
Contenidos:	
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:	
Finalidad, propósitos u objetivos:	
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:	
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:	
Secuencia didáctica	
Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje	
Línea de Secuencias didácticas	
Actividades de apertura:	
Actividades de desarrollo:	
Actividades de Cierre:	
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje	
Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)	
Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos	
Fuente: Díaz Barriga Ángel, Guía para la elaboración de una secuencia didáctica (2013).	

2.7.2 Las secuencias de la intervención

La propuesta de intervención contiene cuatro secuencias didácticas, la primera encaminada al trabajo con la identidad, contiene actividades que se realizan de manera individual para posteriormente compartir en el aula y así dar lugar a la expresión, respeto y conocimiento sobre el otro. Las siguientes tres abordan el sentido de pertenencia, considerando los grupos

más cercanos a los estudiantes y posteriormente el trabajo colaborativo entre pares, con el desarrollo de un contenido y posteriormente con una actividad para favorecer la convivencia del aula. En las secuencias se agregan dinámicas que permitan movilizar al estudiante y conectar lo realizado en ellas con las actividades a trabajar.

A continuación, se presentan las secuencias didácticas para desarrollar la propuesta de intervención.

SECUENCIA 1

Eje:	Conocimiento y cuidado de sí		
Tema:	Identidad personal		
Aprendizaje esperado con el que se vincula	Construye una postura crítica ante la información que influye en la construcción de su identidad.		
Intención didáctica	Que el estudiante se permita reconocer sus cualidades, áreas de mejora y pueda expresarlas con el grupo en un ambiente formidable		
Estrategias:	Análisis de video, elaboración de texto.	Instrumentos de evaluación:	Lista de cotejo

Tiempo	Descripción de la actividad	Materiales			
20 min	<p>INICIO</p> <p>1.- Análisis de video mediante preguntas orales: https://www.youtube.com/watch?v=gXTVSBEn-w Antes de presentar el video se pregunta ¿Qué es la identidad? La opinión que dan los adolescentes del concepto de identidad ¿Es parecida a la que tu mencionaste al inicio? ¿Qué aspectos o elementos conforman la identidad, de acuerdo a los chicos del video? ¿Expresas quien realmente eres en el salón? ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Crees que tus compañeros te conocen lo suficiente? ¿Les has demostrado que eres bueno en diferentes actividades?</p>	<p>Laptop</p> <p>Bocinas</p> <p>Proyector</p>			
20 min	<p>DESARROLLO</p> <p>¿Quién soy?</p> <p>2.-La profesora realiza breve explicación sobre los elementos que conforman la identidad personal.</p> <p>2.1 Se solicita a los estudiantes elaboren una descripción tomando como referencia lo siguiente:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">*Fecha y lugar de nacimiento:</td> <td style="width: 25%;">Valores</td> <td style="width: 25%;">Experiencias significativas</td> </tr> </table>	*Fecha y lugar de nacimiento:	Valores	Experiencias significativas	<p>Hojas de cuaderno u hojas blancas</p> <p>Bolígrafos</p>
*Fecha y lugar de nacimiento:	Valores	Experiencias significativas			

	Percepción de sí mismo; forma de ser, Intereses áreas de mejora, capacidades o habilidades (en lo que eres bueno)	
30 min	2.3 Los estudiantes seleccionarán de su texto anterior 3 elementos y los escribirán en la mitad de una hoja sin colocar su nombre. *Se divide al grupo en dos para intercambiar los papeles *Divididos los alumnos tendrán que indicar de quien se trata. *Reflexionar la actividad ¿Por qué fue sencillo adivinar de quién era? ¿Te sentiste cómodo/a al compartir tus rasgos? ¿Por qué? ¿Crees que el grupo tiene suficiente conocimiento de sus integrantes?	Post it Bolígrafos
50 min	CIERRE Por favor, escucha lo que no digo siempre 3.-Breve lectura para reflexionar sobre la importancia de aceptarse a uno mismo y valorar la diversidad del otro. *Compartir en plenaria comentarios del texto. *Elaboración de antifaz: que el alumno exprese virtudes, cualidades, habilidades que valora de sí mismo y le gustaría reconocerían sus compañeros. *Se socializará la actividad favoreciendo la empatía y respeto a los integrantes del grupo.	Fotocopias de lectura Antifaz

INDICADORES	SI	NO
Identifican los rasgos que conforman la identidad de los individuos, como habilidades, áreas de mejora personal, nacionalidad, experiencias de vida.		
Reconoce los elementos que son parte de su identidad (no sólo gustos, intereses o rasgos físicos) y los expresa a través de la escritura, favoreciendo la coherencia.		
Participa respetuosa y activamente en la identificación de características del otro.		
Muestra disposición al compartir su experiencia, comenta la importancia de conocerse a sí mismo y valorarse, así como respetar y apreciar al otro con sus características y situaciones de vida.		

SECUENCIA 2

Escuela:	“CÉSAR A. RUIZ”	Ciclo escolar:	2022-2023
Profesora:	ITZEL ILIANA JUÁREZ ARZATE	Asignatura:	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Eje:	Conocimiento y cuidado de sí		
Tema:	Sentido de pertenencia y cohesión social.		
Aprendizaje esperado con el que se vincula	Valora la influencia de personas, grupos sociales y culturales en la construcción de su identidad		
Intención didáctica	Favorecer el conocimiento mutuo entre los estudiantes del grupo a través de la interacción e intercambio de ideas y el aprecio de los mismos.		
Aspectos a abordar:	Conocimiento mutuo – grupos de pertenencia		
Estrategias:	Dinámica- lectura de análisis- elaboración de guía	Instrumentos de evaluación:	Lista de cotejo

Tiempo	Descripción de la actividad	Materiales
20 Min	<p>INICIO Dinámica; la isla desierta 4.- Se divide al grupo en equipos de entre 4 y 6 personas, se les indica que se han convertido en exploradores después de que su barco naufragó en el mar. *Su misión es buscar formas tanto de sobrevivir como de buscar ayuda y salir de la isla. *Para ello, deben ponerse de acuerdo sobre las tareas, quiénes se harán responsables de realizarlas de acuerdo a sus habilidades, capacidades o aprendizaje.</p> <p>Al finalizar la actividad se preguntan sobre las habilidades o conocimientos que desempeñaron los integrantes para dar solución a la actividad ¿Cómo lograron asignar las tareas? ¿Identificaron habilidades o actitudes personales?</p>	<p>Fotocopias de la dinámica</p> <p>Cuaderno del alumno</p>
20 min	<p>DESARROLLO: 5.- Lectura Ana Frank Se proporcionará a los estudiantes un breve texto sobre un fragmento escrito por Ana Frank, se reflexiona el mismo mediante preguntas: ¿Se puede conocer a alguien por lo que escribe de sí mismo? Según Ana Frank, ¿a qué grupos sociales pertenece? ¿Qué desafíos tiene Ana a sus trece años? ¿Con cuáles te identificas? ¿Qué puedes decir acerca de la identidad de Ana? ¿Cuáles son los grupos o personas influyen en la identidad de Ana? ¿De qué manera?</p>	<p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Cuaderno</p>

40 min	<p>CIERRE:</p> <p>6.- Esta es mi familia, estos son mis amigos Elaboración de guía: en una imagen molde, los estudiantes colocaran el rostro (foto) de familiares y amigos que influyen en su persona.</p> <p>*valores/ lenguaje / actitudes/ música/gustos/ intereses que comparten o han aprendido *actividades que realizan *temas que discuten o platican *situaciones en las que se apoyan</p> <p>Se compartirá el trabajo en binas Cierre de la actividad: ¿compartes algún rasgo con tu compañero? ¿Qué aprendiste de su familia y amigos? ¿son muy diferentes?</p>	<p>Hojas de colores</p> <p>Marcadores</p>
--------	---	---

INDICADORES	SI	NO
Reflexiona sobre la necesidad de conocer sus aptitudes o capacidades para organizarse con los demás y alcanzar metas en común.		
Logra identificar las características de los grupos de pertenencia primarios y establece relación con su vida personal.		
Reconoce que existen rasgos de otras personas que han influido en la propia identidad.		
Expresan de manera escrita y verbal la manera en la que influyen las personas que le rodean, destacando valores, gustos e intereses, formas de percibir el mundo.		
Participa de manera responsable, activa y respetuosa.		

SECUENCIA 3

Escuela:	“CÉSAR A. RUIZ”	Ciclo escolar:	2022-2023
Profesora:	ITZEL ILIANA JUÁREZ ARZATE	Asignatura:	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
Grado y grupo:	2 ° A	Fecha:	

Eje:	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad
Tema:	Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social.
Aprendizaje esperado con el que se vincula	Valora la influencia de personas, grupos sociales y culturales en la construcción de su identidad
Intención didáctica	Valorar y respetar los grupos de pertenencia reconociendo la diversidad, así como incentivar el diálogo y el trabajo colaborativo

Aspectos a abordar:	Participación- comunicación		
Estrategias:	Dinámica- lectura de análisis- elaboración de guía	Instrumentos de evaluación:	Lista de cotejo

Tiempo	Descripción de la actividad	Materiales									
30 min.	<p>INICIO</p> <p>7.- Dinámica: dictado de dibujos</p> <p>Se conforma al grupo en binas, con compañeros con los que normalmente no tienen mucho contacto.</p> <p>Reglas de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> *El alumno frente al pizarrón dictará a su compañero lo que ve en el haciendo uso de sus manos para dar indicaciones. *Las parejas no pueden hablar. *El compañero que está a espaldas del pizarrón, recibe indicaciones e intenta plasmar lo que el compañero trata de explicar con sus manos. *Se intercambian papeles. <p>Al finalizar la dinámica se reflexiona sobre: ¿Fue complicado comunicarte con tu compañero? ¿Por qué? ¿Crees que influyo el hecho de no tener mucha relación con él-ella? ¿Qué fue lo más complicado? ¿Lograron terminar la actividad?</p>	listones									
20 min	<p>Desarrollo:</p> <p>8.- De lo diferente-, aprendemos</p> <p>Se organizará al grupo en equipos mixtos, pensarán y seleccionarán algún grupo o cultura que observen en su entorno. (salón, la escuela o comunidad, K-pops, rap o hip-hop, freestyle, reggaetón- gamers)</p> <p>8.1 Cada equipo comenta lo que sabe o ha escuchado del grupo y lo reforzarán con investigación.</p> <p>Podrán investigar sobre:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Música que escuchan</td> <td>Lenguaje o palabras que utilizan</td> <td>Creencias o ideologías</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Valores</td> </tr> <tr> <td>Vestimenta</td> <td>Actividades</td> <td>Actitudes frente a estos grupos</td> </tr> </table> <p>8.2 Para socializar la información se pedirá a los equipos que piensen en las siguientes cuestiones ¿Cuáles son las actitudes o creencias positivas o negativas que experimentan quienes conforman esta cultura? ¿son buenas o no tan buenas? ¿compartes algún interés?</p>	Música que escuchan	Lenguaje o palabras que utilizan	Creencias o ideologías			Valores	Vestimenta	Actividades	Actitudes frente a estos grupos	<p>Información recuperada de internet</p> <p>Cuaderno del alumno</p>
Música que escuchan	Lenguaje o palabras que utilizan	Creencias o ideologías									
		Valores									
Vestimenta	Actividades	Actitudes frente a estos grupos									
Cierre 30 min	<p>8.3 Para dar a conocer la información recuperada y favorecer el trabajo en equipo se solicita a los estudiantes que elaboren una representación o role playing.</p> <p>Se compartirán las indicaciones para elaborar su presentación.</p>	Materiales que el equipo considere necesarios									

INDICADORES	SI	NO
Identifican los elementos compartidos que dan identidad al grupo de pertenencia		
Intercambia opiniones para la elaboración de un guión que incluya las características de un grupo de pertenencia.		
Distribuyen los roles para la representación, asignando tareas, proponiendo ideas, creando material.		
Participa en la presentación de la actividad de manera activa, se expresa con fluidez y con un tono de voz adecuado.		
Genera retroalimentación al trabajo de los compañeros, resaltando lo que se puede mejorar y la información que proporcionaron.		

SECUENCIA 4

Escuela:	“CÉSAR A. RUIZ”	Ciclo escolar:	2022-2023
Profesora:	ITZEL ILIANA JUÁREZ ARZATE	Asignatura:	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
Grado y grupo:	2 ° A	Fecha:	

Eje:	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad		
Tema:	Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social.		
Aprendizaje esperado con el que se vincula	Valora la influencia de personas, grupos sociales y culturales en la construcción de su identidad		
Intención didáctica	Impulsar la colaboración entre los estudiantes de grupo a través de la aportación, diálogo y participación de los integrantes de los equipos.		
Aspectos a abordar:	Colaboración- diálogo- acuerdos		
Estrategias:	Dinámica- identificación de problemáticas grupales.	Instrumentos de evaluación:	Lista de cotejo

Tiempo	Descripción de la actividad	Materiales
20 min	INICIO: 9.-Dinámica: listones *Se pedirá al grupo que se reúna en círculo tomándose de las manos, se indica que se pasará un listón y este a su vez, tiene que pasar por todos. * Reglas: no se pueden soltar, no pueden hablar.	Listones

	<p>Deberán buscar la alternativa para pasar los listones por todos los integrantes, haciendo uso de los gestos, movimientos corporales y apoyo de los integrantes.</p> <p>Reflexión de la actividad: ¿Fue difícil establecer comunicación? ¿Te sentiste parte del grupo? ¿cuáles fueron las condiciones que permitieron resolver la actividad? ¿Cuáles son las características que tiene el 201- 2-A?</p>	
50 min	<p>DESARROLLO: 10.- Muro de oportunidades del 201 Elaborar una lista de problemáticas que afectan al grupo. Identificar y seleccionar por consenso uno o dos problemas a trabajar. Elaborar en grupo una lista de rasgos que pueden o podrían ayudar. Y otra de rasgos que dificultan u harían difícil su concreción.</p> <p>Con los rasgos identificados, cada equipo propondrá un plan de acción para tratar de solucionar las problemáticas antes mencionadas, considerando:</p> <p>*¿Qué van a solucionar? *¿Cómo? *¿Con qué? *¿Cuándo? *¿Quiénes?</p>	<p>Cuaderno del alumno</p> <p>Pizarra</p> <p>Carteles</p>
30 min	<p>CIERRE: *Hacer una presentación de los planes de acción que proponen ambos equipos, para ello se elegirán a 4 personas que ayuden explicar que es lo que se pretende hacer. *Al concluir las presentaciones los estudiantes votarán y elegirán las dos propuestas que van a implementar. * Los estudiantes serán los monitores de su propio desempeño, evaluando así su propia responsabilidad, respecto a la toma de acuerdos y funcionalidad de su propuesta.</p>	<p>Cuaderno del alumno</p>

INDICADORES	SI	NO
Reconoce las situaciones que afectan la convivencia del grupo y explican cómo afecta las relaciones del grupo.		
Identifican las problemáticas que el alumnado considera de su interés.		
Explican las condiciones que pueden obstaculizar una posible solución y las que pueden ayudar a superara		
Proponen una posible solución a las situaciones y establecen acuerdos para lograrlo.		
Evalúan su propio desempeño ante cada problemática, identificando si se han tenido cambios o no, con sus propuestas.		

2.7.3 La aplicación de la propuesta

Para recabar los resultados de la propuesta se emplearon las listas de cotejo presentadas en cada una de las secuencias, así como el diario del profesor. Ambos instrumentos permitieron captar información sobre cómo se desarrollaron las actividades y se concretaron.

Descripción de la secuencia I

Descripción de la aplicación	Alcances logrados en la aplicación
<p>Se presento el video titulado “IDENTIDAD ADOLESCENTE” en el cual se mostraba a diversos adolescentes mencionar lo que para ellos significaba la identidad, al concluir el video se preguntó: ¿Qué aspectos o elementos conforman la identidad de acuerdo a los chicos del video?, Se preguntó si esa definición se parecía a la que ya habían dado o no, de acuerdo a los elementos expuestos en el video se preguntó: ¿Expresaban quien realmente eran en el salón? ¿Por qué crees que pasa esto? Y si habían tenido la oportunidad de demostrar a sus compañeros si eran buenos/as en otras actividades Como segunda actividad de la sesión se pidió a los estudiantes que elaboraran un texto titulado ¿Quién soy?, en el que anotaron desde datos personales como nombre, edad, fecha lugar de nacimientos, así como intereses, gustos y actividades favoritas. Algunos estudiantes describieron algo muy breve mientras que otros trataron de describir cada uno de los elementos sugeridos. La tercera actividad fue para movilizar y compartir un poco de la anterior, consistió en que lo alumnos anotaran 3 rasgos o aspectos de su texto anterior, se dividió al grupo por la mitad, a las 3 filas de la derecha se les solicito que iluminaran su hoja se rosa y a las de la izquierda de verde, posteriormente se intercambiaron los papeles por lo que los estudiantes estaban emocionados y curiosos. Se indicó que conformaran 2 grupos, los verdes y los rosas, por equipos adivinaron a quien pertenecían dichas características con la finalidad de destacar el conocimiento mutuo.</p>	<p>El video logró proporcionar a los estudiantes los elementos clave que conforman la identidad y se pudieron identificar algunos nuevos, como los que tienen que ver con las habilidades y las actitudes, así como de “las formas de ser”. Lo anterior sirvió para poder elaborar un escrito más rico en donde no sólo se anotarán rasgos físicos, sino también actitudinales e incluso experiencias de vida significativas. Al realizar la actividad ¿De quién se trata? Los dos equipos de trabajo lograron establecer intercambios de opiniones para lograr el objetivo de identificar al dueño de dichas características. Hubo murmurio y risas, y la mayoría de ellos acertó en la actividad y se mostró participativo. Querían ser los siguientes en indicar al dueño de los rasgos por lo que la aplicación de dinámicas incentiva la participación voluntaria del alumnado.</p>
Problemáticas encontradas	Ajustes por realizar en la aplicación
<p>Al momento de contrastar la información proporcionada por el video sobre el concepto de identidad los estudiantes seguían concentrándose en los elementos físicos como el nombre y la nacionalidad, hubo que irlos orientando para que, de lo visto, se acercaran a que también la identidad se conformaba con habilidades, el carácter y con las experiencias de vida. Para la redacción del texto la situación fue similar, ya que muy pocos lograron elaborar un escrito amplio</p>	<p>Considero que se pudo brindar un texto como ejemplo descriptivo de la identidad, para que los estudiantes tuvieran una idea de todo aquello que podrían colocar, así como ser un referente para la estructura del texto. Definir los tiempos de cada actividad, sobre todo los que requieren de un mayor dinamismo ya que, aunque los alumnos les pareció fuera de lo común</p>

<p>sobre si mismos. Hubo redacciones que fueron breves, sólo consideraron los gustos sobre comida, actividades deportivas, hobbies y sobre sus rasgos físicos, otros trabajos fueron elaborados a manera de lista, es decir, no lograron concretarse las características de la actividad solicitada.</p> <p>Al terminar de compartir los rasgos con las papeletas de colores, se les pregunto a los estudiantes que les pareció la actividad y la mayoría comento que les agrado pero que llegaron a experimentar vergüenza porque algunos compartieron cosas que no habían hablado o compartido con sus compañeros, y que estos se burlaran.</p> <p>El grupo no está acostumbrado a trabajar en equipo y grupalmente. Parece que trabajo en equipo es sinónimo de tiempo libre.</p> <p>Les cuesta seguir las indicaciones.</p>	<p>y ameno, es importante definirlo para no demorarse en su aplicación.</p>
---	---

Descripción de la secuencia 2

Descripción de la aplicación	Alcances logrados en la aplicación
<p>La aplicación de la segunda secuencia se fue encaminando al reconocimiento de los grupos de pertenencia, contenido que complementa al anterior. Para ello se inició con una breve lectura de reflexión sobre el diario de Ana Frank y preguntas sobre identidad y grupos.</p> <p>La segunda actividad de la secuencia consistió en proporcionar a los estudiantes información sobre los grupos de pertenencia, específicamente de los grupos primarios y secundarios, así como de los elementos que estos aportan a la construcción de la identidad. En la información proporcionada se identificaron los amigos, la familia y los equipos o espacios a los que asisten.</p> <p>Para la identificación de las personas o grupos a los que los estudiantes pertenecen se les solicitó que elaboraran una guía de las personas con las que pasan tiempo o han aprendido algo de ellas. La presentación de las guías fue lenta, se compartió en plenaria, primero solicitando la participación y después se dio de manera voluntaria.</p> <p>Los alumnos identificaron principalmente a sus familiares, amigos cercanos, pero también colocaron artistas o cantantes con los que se sienten identificados.</p>	<p>Se identificaron los elementos que la protagonista del texto mencionaba y se vincularon con el concepto de identidad. Algunos que fueron mencionados por los alumnos fueron los valores, los rasgos físicos y de la persona.</p> <p>Al proporcionar información sobre que son los grupos de pertenencia se facilitó establecer los grupos o personas que influyen en su identidad.</p> <p>La representación de los grupos o personas con las que se reúnen permitió destacar aspectos que cada uno de los alumnos consideran valiosos para ellos, como estilos de vida, hábitos e incluso áreas de oportunidad en su persona.</p> <p>Abrieron su panorama al incluir otras influencias culturales, como los son artistas, cantantes, actores o deportistas.</p> <p>Se favoreció la participación individual al animarse a compartir su vida a través de experiencias que han resultado significativas, como la perdida de amigos, familiares y estilos de crianza.</p>
Problemáticas encontradas	Ajustes por realizar en la aplicación
<p>La sesión para la realización de la guía se tornó lenta dado que algunos alumnos faltaron</p>	<p>Realizar con mayor tiempo y con el mayor número de alumnos posibles la sensibilización</p>

<p>mucho durante la semana y algunos estudiantes participaron en el torneo de voleibol varonil. Siguió existiendo inconveniente al inicio para compartir de manera voluntaria su trabajo ya que argumentaban que se sentirían apenados por compartir parte de su vida. Existió sorpresa por parte de los estudiantes al escuchar lo que sus compañeros compartían y en efecto, alguna que otra risa por lo escuchado.</p>	<p>de la actividad. Ya que cuando algunos estudiantes asistían sin previo conocimiento del trabajo, fue el momento en que se tuvo un comportamiento poco empático.</p> <p>Enfatizar en los valores gustos e intereses que los estudiantes toman de las personas presentadas, argumentando por qué deciden adoptarlos.</p>
---	---

Descripción de la secuencia 3

Descripción de la aplicación	Alcances logrados en la aplicación
<p>La primera actividad para esta secuencia es una dinámica titulada “Dictado de dibujos”, la docente organizo al grupo en binas, buscando que fueran compuestas por hombre-mujer y considerando la baja relación-interacción que tenían con dicho compañero, esto con la finalidad de observar cómo funcionaban en un trabajo de colaboración por primera vez.</p> <p>Al alumnado le tomó por sorpresa esta organización, sin embargo, algunos pocos hicieron ver una expresión poco favorable al saber quién era su compañero/a de equipo y de inmediato solicitaban cambio, a lo que se les exponía que la intención de la actividad era precisamente conocer y poder realizar el trabajo con el otro.</p> <p>La actividad transcurrió positivamente, las binas se fueron acoplando al trabajo pese a que no habían entablado una comunicación verbal, hubo risas, algunos gestos de desesperación, aun así, lograron plasmar algunas figuras, y otras no muy parecidas a las representadas. Al finalizar la dinámica se preguntó a varios estudiantes la siguiente cuestión ¿cómo fue la comunicación con su compañero?</p> <p>Alumno 1: fue más o menos, en unas indicaciones si las entendí y otras no.</p> <p>Se realizo a su compañera de bina la misma pregunta a lo que respondió...</p> <p>Alumna 2: también regular, pero yo siento que no di muy buenas indicaciones, no sabía cómo explicarle. Se realizó la misma pregunta a otras dos binas más en donde las respuestas fueron similares.</p> <p>Alumna 3: casi no nos entendíamos</p> <p>Alumno 4: iniciamos bien, pero conforme aumentaban las figuras no entendía que era lo que me quería decir.</p>	<p>Respecto a la dinámica “Dictado de dibujos” los aspectos favorables que se rescatan, es que los jóvenes mostraron disposición al trabajo y se alcanzó la finalidad de la actividad, pues la interacción entre compañeros que poco se relacionaban en su día a día no represento un obstáculo mayor para realizar el trabajo.</p> <p>La actividad rol-playing logró de cierta manera, movilizar a los estudiantes, de no solo esperar indicaciones y permanecer sentados en su banca, al ser ellos que escogieran que era de lo que querían hablar y como tenían que hacerlo.</p> <p>Al menos dos equipos escogieron que su dramatización, fuera una entrevista y considero que, para ser una actividad realizada por vez primera, uno de los equipos, el que abordó la cultura hippie, lo ejecuto de manera clara y concisa, un tanto breve, pero con el desenvolvimiento y representación adecuados, pues se notó durante su preparación la aportación de ideas, el diálogo y los acuerdos que establecieron.</p> <p>A la hora de su representación algunos de los equipos se vistieron para dar mayor atención a su trabajo, acción que permitió captar la atención del resto del grupo. Los estudiantes que se vistieron para dar un realce a su personaje fueron aquellos que al inicio del ciclo escolar se mostraron un</p>

<p>Se cuestiono también, ¿Qué rol fue más sencillo, el de dar indicaciones o el de ser dibujante? A tal cuestión la mayoría de binas respondió que lo más sencillo fue ser el que dibuja y que lo más complicado fue tratar de explicar.</p> <p>La última cuestión se refería a ¿crees que influyo el hecho de no tener una frecuente relación con el o ella? A lo que los alumnos respondieron que un poco, porque quizá con un amigo hubiera sido más rápido o bien, que conocían los gestos de su amigo/a. Se hizo hincapié en la necesidad de aprender a escuchar al otro, de tener la posibilidad de cuestionar algo que no queda del todo claro ya que en ocasiones se generan los malentendidos.</p> <p>La siguiente actividad titulada, “<i>De lo diferente aprendemos</i>” se encamino a los grupos de pertenencia, haciendo énfasis sobre las culturas juveniles.</p> <p>Se inicio con una breve lectura grupal sobre las culturas juveniles, se explico que estas son una expresión de los grupos de pertenencia, grupos en los que se comparten intereses, ideologías, etc, es decir elementos similares que conforman también la identidad personal.</p> <p>Se tomó como referencia la cultura hippie y se explico brevemente cuales eran las características de ella en ese entonces, así como la percepción que tenían de ellos las personas que no eran parte de.</p> <p>Al momento de preguntarles a los estudiantes si ellos identificaban una cultura así pero en la actualidad, tomaron como referencia el término “buchón” el cual describieron que eran personas con dinero o vestían ropa cara. Salto también el término “otaku” a quienes describieron como personas que se visten de personajes animados.</p> <p>La sesión siguiente se indicó al grupo que trabajaríamos con un rol-playing para representar alguna cultura juvenil, se compartió información sobre lo que era un juego de roles así como la importancia que tenía la elaboración de un guion para su representación, cada equipo eligió la cultura con la que decidió trabajar y se fue brindando acompañamiento para la elaboración y orientación del mismo.</p>	<p>tanto introvertidos, pero que sin duda el trabajo mostrado coadyuvo a que en clases posteriores estos mismos alumnos se desarrollaran mejor, no sólo en lo académico, con la participación voluntaria sobre algún tema sino también en una mayor apertura en las relaciones de compañerismo-amistad en el grupo.</p> <p>Tal es el caso de la alumna MA, quien al inicio del ciclo escolar se mostraba poco interesada en intercambiar palabras con sus compañeras, sin embargo, al conformarse en su equipo se observó que la relación de amistad se consolido con algunas de ellas.</p> <p>Otro caso es el de la alumna MF, que mostró un avance en su seguridad para expresar ideas y opiniones.</p> <p>En el caso de la alumna GA, quien definitivamente le costó acoplarse al trabajo con sus compañeros, se rescata que se permitió opinar, sugerir ideas para la concreción de la actividad e intercambiar palabra con sus compañeros.</p> <p>El alumno IG mostró un buen desempeño y responsabilidad al momento de presentar su papel, su avance fue notable ya que él es un alumno que recibe constantes llamadas de atención de los profesores. Su expresión oral al momento de interpretar su papel fue de las que se apreció con seguridad.</p> <p>En general, pienso que, pese a las dificultades de este trabajo, los avances se percibieron en el aspecto actitudinal del alumnado, pues el clima del aula fue más abierto, la relación maestra- alumno/a aumento en confianza, el trabajo en equipo se percibió como un reto que pudo ser culminado a partir del intercambio de ideas, opiniones de los estudiantes para poder ejecutar su tarea.</p>
Problemáticas encontradas	Ajustes por realizar en la aplicación
<p>A esta altura del periodo los estudiantes presentaron incidentes de índole familiar que afectaban su asistencia a la escuela por lo que la actividad de equipo se veía afectada en su realización, ya que los estudiantes se incorporaban y perdían el seguimiento</p>	<p>Tomó por sorpresa el término “Alucín” esta expresión fue propuesta por el equipo compuesto por jóvenes varones. Ante tal aportación, no se tenía la profundización del término respecto a si se podría</p>

<p>de lo que su equipo llevaba, no conocían las propuestas o ideas. También, cuando se incorporaban se les asignaba su rol, sin embargo, en su ausencia, los equipos hacían modificaciones, pero se notaba el estrés y dificultad al sacar el trabajo.</p> <p>Existieron equipos que se apegaron a los ejemplos de culturas juveniles que se brindaron con anterioridad, considero que estos equipos prefirieron mantenerse al margen de la información antes compartida, por otra parte, el equipo conformado por hombres, escogió a las personas identificadas con el término “Alucín” se les compartió que podría ser una expresión cultural con rasgos compartidos pero que quizá aún no se aceptaba como “cultura juvenil”.</p> <p>Aunado a este término, también se apreció que los alumnos considerarlos rasgos de estas personas como algo que llama su atención, quizá, y me atrevería a plasmarlo como “aspiración” para sobrellevar y hacerse notar en el día a día.</p> <p>Una de los rasgos que se pedía era que identificaran alguna problemática que experimentaran las personas de la cultura elegida, algunos equipos identificaron las dificultades a las que se podrían enfrentar estos grupos pero a la hora de la presentación o plasmarlo en su guion si se tuvieron complicaciones para aterrizar la idea.</p> <p>A su vez, algunos rasgos clave de las culturas juveniles no fueron expuestos del todo o se abordaron de una manera muy escueta en algunos equipos.</p> <p>Uno de los equipos no paso a participar debido a la ausencia de 3 integrantes de equipo.</p>	<p>entender como cultura juvenil o expresión cultural por lo que demandaba una mayor indagación sobre el tema.</p> <p>Mostrar algún ejemplo en video de cómo se lleva a cabo una dramatización habría permitido dejar con mayor claridad la interacción que se esperaba tener al momento de presentar el role- playing.</p> <p>Aumentar el número de sesiones para permitir ensayos de cada equipo y destinar un poco más de tiempo a la revisión de los guiones.</p> <p>Las actividades previas, en colaboración habrían permitido una mejor organización del trabajo de los estudiantes, es decir, fomentar el hábito del trabajo en colaboración y corresponsabilidad, situación que tuvo complicaciones debido a la dinámica de asistencia a la escuela post pandemia.</p>
---	--

Descripción de la secuencia 4

Descripción de la aplicación	Alcances logrados en la aplicación
<p>Como en la sesión anterior, el inicio de esta clase se dio con una dinámica titulada “listones” la cual se encamino al trabajo colaborativo, al apoyo entre compañeros y a la búsqueda de soluciones. Las dinámicas les han parecido a los chicos agradables, siguieron las reglas y se mostraban interesados por cumplir con el objetivo. Al terminar la actividad se realizaron las siguientes preguntas</p>	<p>La dinámica logró el involucramiento y trabajo colaborativo de los equipos pese a que estaban compuestos por un gran número, el seguimiento de las reglas que implicaba la actividad fue respetado.</p>

¿Fue difícil establecer comunicación?

Alumno OG: Si, porque igual no se nos permitía hablar y teníamos que hacer gestos o movernos mas
Se preguntó: ¿Qué hubiera pasado si hubieran podido hablar?

Alumno BR: No, no nos hubiéramos entendido maestra, si así nos reímos mucho.

Alumna PA: Estaría el griterío.

¿Te sentiste parte de tu equipo?

Alumno AR: Si porque ahora si seguí las indicaciones para ayudarlos.

Alumna MG: La actividad me gusto, si participe, yo digo que sí.

¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron resolver la actividad?

Alumno AX: Que los compañeros que estaban a lado le ayudaban al que se atoraba.

Alumno BR: Aunque otros se reían.

Cuando se preguntó: ¿Cuáles son las características que tiene el 201- 2-A? algunos de los alumnos respondieron que eran muy inquietos, los maestros les realizaban varias llamadas de atención. Se escondían cosas.

Intervine mencionando que no todo podía ser malo, que por ahí deberían existir características positivas, las alumnas respondieron que si apoyaban a sus compañeros cuando tenían dudas en trabajos, que con algunos amigos si confiaban.

Que la mayoría se relacionaba bien, pero que había unos otros que no participaban.

Al terminar de compartir esas respuestas se dio paso a la actividad titulada “Muro de oportunidades” en donde se explicó que consistiría en trabajo grupal. La primera parte de la actividad consistió en preguntar al alumnado las situaciones que consideraban “problemáticas en su grupo” entre las respuestas se encontraron

*platicar mucho entre las clases (por ende las llamadas de atención de los docentes)

* se pierden objetos o los esconden.

*Incumplimiento de materiales.

*Cuando alguien se equivoca se burlan, falta de confianza para participar.

*Hacen comentarios negativos al trabajo del otro.

*Algunos son irresponsables en el trabajo.

Los estudiantes del grupo coincidieron en que estas problemáticas si están presentes en su aula, sin embargo, se solicitó que como grupo de trabajo solo decidieran abordar 2, las que el equipo considerase que podían mejorar o pensaban eran las más destacables. A cada equipo se le solicitó que

Uno de los equipos si concreto establecer comunicación para seleccionar los problemas a trabajar e intercambiar de manera ordenada sus opiniones sobre las causas y posibles soluciones.

<p>reflexionaran y platicaran sobre la problemática elegida con las siguientes orientaciones, que genera esa situación, donde, en qué momento ocurren y como afecta el clima del grupo.</p> <p>Los equipos coincidieron que una situación importante que debían atender correspondía a la pérdida de objetos, las otras situaciones elegidas fueron la falta de confianza en participaciones y el ultimo a la platicas (ruido) que acontecía en la clase. Ya elegidas las situaciones se pidió a los equipos que establecieran un plan de atención para tratar de mejorar/ disminuir esas condiciones.</p>	
<p>Problemáticas encontradas</p>	<p>Ajustes realizar en la aplicación</p>
<p>Al ser dos equipos mixtos y con varios integrantes en cada uno, se presentaron las problemáticas comunes.</p> <p>El equipo A, tuvo complicaciones para establecer un orden, todos hablaban a la vez, algunos otros no se involucraron al trabajo inicial</p> <p>El equipo B, desde un inicio, para mostrar sus problemáticas mostro un mejor orden, para su selección realizaron una votación entre los integrantes, la mayoría de ellos, escuchaba mientras el/la compañera daba su opinión.</p> <p>A la hora de seleccionar las problemáticas y empezar a buscar las acciones para atender dicha situación, note que los alumnos se vieron un poco conflictuados, las propuestas que generaban eran encaminadas a que la autoridad resolviera el <i>problema</i> y a la vez que se complementara con una sanción.</p>	<p>El trabajo realizado en dos equipos se vio lento y un tanto entorpecido, por lo que se sugirió que cada equipo de trabajo se dividiera en dos, de tal manera que cada subgrupo trabajara una problemática.</p> <p>Al observar que las posibles medidas para mejorar/disminuir la situación se encaminaban a las labores de las autoridades de la escuela, se encamino a los alumnos hacia una perspectiva en donde ellos fueran los individuos responsables de su actuar, que ellos serían los observadores de su comportamiento.</p>

CAPÍTULO III
LOS RESULTADOS DE LA
APLICACIÓN

3.1 LA TRIANGULACIÓN CATEGORIAL COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS.

Un acercamiento que comparten los autores Carlos Gómez y Mayumi Okuda sobre lo que es este método, expresa lo siguiente:

La triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno [...] una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Gómez R. & Okuda B. págs. 120-121)

Desde esta perspectiva y entorno a los requerimientos que demanda la investigación- acción del presente trabajo, se recurrirá a la triangulación categorial.

Como su nombre lo indica, este procedimiento implica el uso de las llamadas *categorías* que denotan un tópico en sí mismo, y las *subcategorías*, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (Cisterna, F. 2005)

Para iniciar el análisis de las categorías de este trabajo, se retoman las orientaciones que ofrece Francisco Cisterna para la obtención de las categorías y que se muestran a continuación.

Ámbito temático	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías	Sub categorías
Convivencia en el aula	¿Cómo lograr que los alumnos asuman un reconocimiento positivo de sí mismo?	Incentivar las relaciones entre el alumnado del 2ºA para mejorar la convivencia del aula	*Implementar actividades que permitan la expresión y la apreciación de su identidad personal y del otro.	Identidad	Reconocimiento del otro
	¿Qué estrategias podrían favorecer la integración de los estudiantes a la dinámica del aula, permitiendo la apreciación de la diversidad y la participación? ¿Cuáles serán los beneficios al atender las dificultades de la convivencia trabajando desde una perspectiva individual y colectiva con el grupo?	destacando Elementos del sentido de pertenencia.	*Implementar actividades de colaboración que permitan generar un clima de aula que estimule el sentido de pertenencia	Sentido de pertenencia	Clima de aula Trabajo en colaboración
	¿Cuál es el papel que desempeña la docente para fomentar un espacio con apertura a la convivencia?		*Diseñar una propuesta de intervención que considere la autonomía de los estudiantes	Rol del docente	Favorecer la autonomía

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que se establecieron como elementos a trabajar en cada una de las secuencias didácticas haciendo uso de la triangulación, las siguientes líneas presentan el discurso que proviene desde tres ámbitos, lo estipulado por los autores, lo que se observó y las reflexiones de lo que se obtuvo al aplicar la propuesta.

3.1.1 Análisis de la categoría Identidad y Reconocimiento del otro.

Los adolescentes en el grupo de 2ºA de la secundaria “César A. Ruíz” se mostraban cohibidos al momento de iniciar las clases, pues no existía participación para expresar ideas, opiniones o dudas, sólo cuando la profesora solicitaba su opinión era cuando se obtenía una respuesta, aun así, se mostraban dudosos de lo que compartían, por ello se consideró abordar algunos elementos de la identidad, y que a su vez fueran expresados con actividades que permitieran compartirlas con los otros, como un hecho de reconocimiento de las personas con las que interactúan en el aula. Además, se esperó que la valoración de la identidad de los estudiantes coadyuvará a una mejor disposición del alumnado por involucrarse en las actividades de aula.

La posibilidad de implementar actividades que consideren la expresión de esta categoría es, a propósito de lo que Reyes (2009) menciona, que las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiestan sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles.

El autor refiere que la identidad se construye en la tensión entre la auto y la hetero percepción, entre la auto y la hetero definición. Partiendo del supuesto de que los sujetos, como actores entendidos (Giddens, 1997, como se citó en Reyes 2009) poseen la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia intersubjetiva y expresarla discursivamente, exploramos las autodefiniciones de los alumnos adolescentes de secundaria a partir de lo que ellos nos dicen, y las heteropercepciones que se construyen en torno a ellos (lo que ellos dicen, cómo son vistos por otros y lo que dicen los otros sobre ellos).

Para conocer la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos, se implementaron en la secuencia 1 actividades de carácter individual, con ellas se detectaron los elementos de la identidad que los alumnos consideraron relevantes para ellos, sin duda, las actividades reflejaron “lo que ellos dicen sobre si mismos” y tiene gran peso “el cómo los ven los demás” pues en sus trabajos se percibió con mayor énfasis lo que toman de los adultos con quienes viven, los estilos de crianza que a su vez, influyen en sus aspiraciones, pero también de lo que se permiten o no expresar. Así mismo, se manifestaron las condiciones de vida de los estudiantes, la vulnerabilidad en la que se encuentran algunos. Estas, al ser expresadas por

ellos propicio en el ambiente momentos de silencio, el resto del grupo escuchaba y lograba percibir las complicaciones o situaciones personales de sus compañeros que no eran buenas para quien lo compartía, ante tal hecho, los estudiantes guardaron absoluto silencio, como muestra de respeto, empatía y brindaron un aplauso al finalizar su participación.

Los estudiantes que se permitieron hablar sobre algunas condiciones personales y familiares sensibles, lo hicieron de manera voluntaria, hablaban de ello de manera fluida, esos mismos alumnos, en actividades posteriores se involucraron con una participación más activa que la que mostraban al inicio del ciclo escolar.

El trabajo “Esta es mi familia, estos son mis amigos” resulto con una mayor disposición para su elaboración y presentación pues la experiencia previa de compartir asuntos personales fue consecuente con la apertura de los estudiantes al presentar las personas que son parte de su vida en esta actividad. Durante su presentación, los participantes destacaban los hábitos, creencias y los valores que predominan en su entorno familiar. Uno de los alumnos expresaba, que “tener dinero” era una enseñanza que tenia de casa, que debía trabajar, esforzarse para poder acceder a este recurso y que con eso se valdría en la vida, ante esto comentó que él solo llegaría a terminar la preparatoria y se dedicaría a trabajar en el negocio familiar.

En el otro extremo se encontraban los alumnos que tienen como primicia ser buen estudiante y que cumplir con tales deberes los llevará a “ser alguien en la vida”. También se manifestaron las aportaciones en donde era notable el lado afectivo de los padres, en la mayoría de lo expresado, se refieren a ellos con ausencia, poca confianza, rupturas familiares y roles que les toca cubrir a los adolescentes. Empero, al presentar a otras personas que los influyen, se reconocieron los valores y aspiraciones que son significativas para los adolescentes, como, por ejemplo, la seguridad que tenían de sus hermanos, primos mayores o parientes que cuentan con una profesión, retomaron a artistas para ejemplificar algunos rasgos de su personalidad. En este ejercicio, alumnas llegaron a reconocer que su timidez, el “ser diferente” en cuestión de gustos, les limitaba a relacionarse con los demás y entablar relaciones de amistad.

Ante lo anterior, resultan significativas las percepciones de los otros, en especial las que provienen de las figuras de autoridad de los estudiantes. Pareciera que se hace más notable

el reconocimiento de los demás antes que la del propio individuo, pues el adolescente es un sujeto en construcción, pero también están los ideales que les gustaría llegar a consolidar en su persona, las cualidades y valores que permiten un desarrollo más integral.

El reconocimiento de la perseverancia y el trabajo se expresan como condicionantes de un futuro que les permitirá tener independencia, pues son algunos de los rasgos que aprecian de los otros, y que les agradaría integrar a su vida, pero que por el momento se encuentran en disputa por las formas de vida impuestas por el núcleo familiar.

El reconocimiento del otro se hizo presente en las dinámicas “adivina quién soy” y la “isla desierta”, estas posibilitaron que los participantes reconocieran las cualidades de sus compañeros de equipo y las características de su persona. En la primera se hizo evidente la necesidad de establecer grupos de amistad y confianza, tal como refiere Erikson, pues en la mayoría de los casos quienes acertaban a los rasgos presentados eran los amigos con los que pasaban más tiempo, con quienes habían compartido sus experiencias personales, y con quienes crearon vínculos de confianza. En la segunda, los equipos proponían y sugerían las acciones hipotéticas que creían que sus compañeros podían aportar para resolver la actividad, por lo que existió una valoración de las habilidades y capacidades que el otro podría cometer.

3.1.2 Análisis de la categoría sentido de pertenencia.

Croucher (2004) hace referencia a que el sentido de pertenencia tiene una carga afectiva, es decir, la necesidad de conectar con otras personas y de mostrar la parte afectiva de su identidad. Por lo que para poder encaminar a los estudiantes hacia esta categoría consideré necesario el trabajo con las dos anteriores, pues si un alumno es capaz de mostrarse o expresarse en el lugar en el que está, superando la incomodidad o la vergüenza de lo que pudieran decir de él o ella y de lo que comparte, es un avance para que se integró a la dinámica del aula y sentirse parte de la misma.

Es importante considerar que la parte más habitual del sentido de pertenencia es aquella que tiene que ver con “el nivel de apego de un estudiante a su escuela (inversión personal en su escuela), el compromiso (cumplimiento de las reglas y expectativas de la escuela), la participación, (compromisos académicos de la escuela), (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y

Fernández, 1989, como se citó en Torres y Peña, 2014). Considerando la definición anterior, se optó por trabajar aquella que permitiera desarrollar la participación en las actividades académicas del aula, por lo que se recurrió al trabajo colaborativo, pues este permite abordar lo antes descrito y también da la posibilidad de fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes.

3.1.3 Análisis de la subcategoría: Trabajo colaborativo

Pérez (2007) expresa que el trabajo colaborativo en un contexto educativo constituye un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a construir juntos, demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias. Lo cual permitiría reconocer las capacidades individuales y de los demás para ejecutar una tarea determinada, en este caso, las actividades propuestas se encaminaron al reconocimiento de las habilidades y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, el trabajo con el role-playing incito a salir a los estudiantes de una zona de confort, en donde estaban acostumbrados a recibir instrucciones, con esta actividad el alumnado tuvo un papel protagónico desde la propuesta de ideas, la asignación de tareas, toma de acuerdos u ejecución de la actividad, por lo que los estudiantes tuvieron que asumirse como participantes a medida de sus posibilidades.

Lo que permite traer en consideración la teoría del desarrollo sociocultural propuesta por Lev Vygotsky.

3.1.3.1 El diálogo; beneficio de la colaboración y herramienta para la convivencia.

Se mencionó que las conversaciones para establecer un dialogo de trabajo en el aula eran casi escasas, por ende, los trabajos en equipo se veían como retos pues opinar e intercambiar ideas son cruciales para aprender a trabajar en colaboración. Así también, el diálogo con la docente era un acto que se reducía a obtener respuestas de los estudiantes cuando se les eran solicitadas, pues ellos por iniciativa propia casi no participaban y se limitaban a recibir indicaciones.

El diálogo, menciona Asensio (como se citó en educar, dialogar y pensar, 2013), es saberse en una relación profundamente humana, por reconocer al otro y desafiar las propias convicciones [...] de crear relaciones que conduzcan a la democracia.

Este rasgo se trabajó de forma implícita al elegir el trabajo colaborativo, pues requirió de un esfuerzo mayor para ejecutar las actividades que se establecieron por equipos de cinco integrantes, estas condiciones demandaron un intercambio constante de ideas y opiniones para que se pudiera ejecutar el trabajo, sin embargo se observaron áreas de oportunidad ya que al inicio los integrantes no tenían una idea clara de que y como presentar lo solicitado, la comunicación se vio forzada al inicio, debido a que no estaban acostumbrados a trabajar en equipos conformados por compañeros con los que no solían relacionarse, también se encontraron discrepancias al momento de elegir la temática a abordar y quien asumiría los roles. Es necesario decir que la iniciativa del diálogo de algunos equipos estaba determinada por uno o dos miembros, el resto de los integrantes posteriormente se fueron integrando a las conversaciones generando otras opciones o ideas de trabajo.

Con el trabajo grupal, existieron complicaciones para establecer el diálogo, en la actividad “muro de oportunidades” se permitió que los estudiantes externaran las situaciones que generaban ambientes poco agradables en el aula, los señalamientos fueron compartidos por la mayoría de integrantes, pero se generó controversia al momento de elegir dos problemáticas. En ese punto de la actividad el diálogo se vio afectado, ya que los dos grupos conformados no lograron involucrar a todos sus integrantes por situaciones como el ausentismo de algunos de ellos por condiciones personales, de salud y en algunos otros casos, no existía el interés de algunos por participar.

La toma de decisión se facilitó en un equipo a través del principio de mayoría para elegir las problemáticas que iban a abordar, pero para proponer posibles soluciones, asignar responsables y tomar acuerdos no se percibió con mucha eficiencia el intercambio de ideas y la toma de acuerdos en ambos equipos por lo que se tuvo que interferir para hacer más puntal el trabajo. La descripción respecto a este aspecto da la oportunidad de trabajar esas deficiencias en cuanto a la comunicación, de continuar abriendo espacios en donde al alumnado se le dé mayor autonomía, pero también seguridad para proponer y tomar decisiones.

3.1.3.2 La participación, un aspecto para fortalecer el sentido de pertenencia.

Se describía al inicio que los estudiantes del 201 mantenían muy limitado este rasgo, que incluso en la expresión de las actividades de la propuesta, ya sea por vergüenza de lo que dirían o porque la respuesta que dieran fuera errónea, también se observó una baja disposición para el involucramiento de las actividades.

La participación implica tomar parte y ser parte de algo con esta breve afirmación se comprende que va más allá del diálogo, sino de la posibilidad de construir conciencia de lo común y tomar acción en ello. La participación en la escuela representa un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas (Murcia, 1994 como se citó en Prieto, 2005).

Trilla y Novella (2011), proponen cuatro clases amplias de participación:

- 1) Simple: Consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador y ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido en su preparación, ni en las decisiones sobre su contenido y desarrollo.
- 2) Consultiva: Supone escuchar las palabras de los sujetos, demanda su parecer sobre asuntos que directa o indirectamente les conciernen, se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan los espacios para ello.
- 3) Proyectiva: Es un tipo de participación exigente requiere mayor compromiso y responsabilidad, para su ejercicio es necesario que el participante sienta como suyo el proyecto. En esta clase, existen diversas formas de intervención; desde aquellas en las que el adulto actúa en el contexto facilitando espacios, momentos y posibilidades de encuentro para los niños, hasta aquellas en las que el adulto adquiere un protagonismo más presencial.
- 4) Metaparticipativa: Es en donde los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido.

Las expresiones anteriores permiten posicionar los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de la propuesta, la participación obtuvo algunos avances favorables en las actividades de equipo, de los cuales se conformaron cinco, y cuatro de ellos realizaron la presentación del role playing, en la que lograron involucrarse la mayoría de integrantes. Los estudiantes menos aventajados en su desempeño escolar y algunos con características introvertidas, tuvieron un papel activo que iba desde proponer ideas sobre cómo representar hasta la presentación de un personaje con mayor diálogo. Algunos de ellos al presentar su personaje, se caracterizaron y se esforzaron por cumplir con el guion. Tal fue el caso del equipo conformado por mujeres únicamente, quienes lograron cubrir con los indicadores señalados.

Cabe señalar que al ser una actividad nueva para ellos se percibieron elementos que se pueden mejorar, como el involucramiento de todos al trabajo, aunque esto, implica que el trabajo colaborativo sea constante, a la vez de que sea más significativo, quiero decir, encausado a una meta con sentido común. La secuencia 1 y 2 considero que reflejaron una transición en este aspecto, pues si bien las propuestas provenían de la docente-investigadora se daba apertura a que el alumnado tomara decisiones, sobre qué y cómo querían presentarlo y expresarlo, aunque bien con limitaciones de algunos estudiantes para animarse a hacerlo.

En las actividades de role-playing, la participación en su tipo constructivo comenzaba a vislumbrar sus cimientos, pues al alumnado se les dio la libertad de escoger la temática y el formato en el que podían ejecutarlo. Ciertamente el diálogo que es crucial para poner sobre la mesa opciones y toma de acuerdos se presentó como un reto pero que fue superado con la consolidación de su trabajo. Al mismo tiempo, en las presentaciones de los trabajos se obviaron algunas de las áreas de oportunidad, pues algunos integrantes tuvieron dificultades en su presentación ya sea por las líneas que les tocaba cubrir o por materiales y disposición que tenían que mostrar en su role- playing.

En este punto la docente se limitó únicamente a realizar observaciones a sus escritos y a brindar sugerencias cuando eran solicitadas por los equipos, al dejarles un mayor margen de toma decisiones, los estudiantes alargaron dicho proceso por las constantes dificultades antes descritas, por lo que al paso de la actividad se aplicó una mayor supervisión de sus avances.

La participación en la propuesta de trabajo “muro de oportunidades” se tornó en desventaja, al ser equipos grandes, la capacidad de establecer acuerdos y mantener el interés de algunos por el trabajo, así como la ausencia de alumnos durante ese periodo, dificultó que los integrantes se mostraran en la disposición de involucrarse. Aquí, bien podría señalarse que la participación de tipo proyectiva aún tiene que trabajarse como propuesta de actividades constantes, pues si bien los estudiantes proponían soluciones a las problemáticas encontradas, no todos los integrantes le tomaban el interés para involucrarse por lo que el sentido de pertenencia tendría que ser reforzado e ir fomentando en los estudiantes la apertura a los temas en los que ellos pueden tomar parte. Así también, la gran mayoría de sus opciones como solución a las problemáticas recaía en los adultos, como responsables de la solución de las condiciones, le atribuían al docente la asignación de sanciones, un tanto punitivas, esto como medida para erradicar las conductas que generaban momentos no tan favorables para su estancia en el aula y por ende en su aprendizaje. Al manifestar estas opciones, y ser la docente o prefecta las posibles agentes de vigilancia y sanción, se trae al frente la percepción que tienen los estudiantes de las figuras de autoridad de modo que se atenúa el papel que tienen los estudiantes como agentes de cambio, esto por la incapacidad de reflexión sobre el propio actuar del adolescente y de modificación de actitudes.

3.1.4 Clima del aula

Ascorra (2003) y Biggs (2005) coinciden en que el clima del aula es una dimensión que nace a partir de las relaciones que establecen los actores que coinciden en ese espacio, y que su definición como positiva o negativa dependerá de cómo se es percibida. Al respecto, Mena y Valdés (2000) aportan diferentes visiones para abordar estas percepciones desde los dos principales actores en el salón, entre ellas están las expectativas que establece el docente de sus alumnos y las expectativas que los alumnos tienen del docente, así como de los alumnos obre ellos mismos.

En este caso partiremos de la percepción de la docente investigadora respecto al grupo al iniciar la aplicación de la propuesta, lo que permite remontarse al árbol de problemas. En dicho árbol se indicó que la convivencia que caracterizaba al grupo no era la más favorable, por ende, la perspectiva establecida indicaba áreas de oportunidad y deficiencias en aspectos como el establecimiento y respeto de normas, de trabajo en colaboración y de expresión sobre

sus ideas, sentires y conocimientos. Las diferentes visiones y observaciones realizadas permitieron establecer expectativas sobre lo que se esperaba lograr con el grupo, mismas que pueden reflejarse en los objetivos. Dichas expectativas al inicio se tornaron como un desafío, ya que las condiciones de las que provenían los estudiantes les ponían en desventaja, primero, porque venían de ciclos escolares irregulares debido a la pandemia, y de una precaria experiencia de relacionarse con los maestros, por lo que su comportamiento y prácticas dentro del aula los mostraban con un papel pasivo.

Ante tales limitaciones se pensó en la manera de abordarlas, obteniendo que el trabajo con la identidad y el sentido de pertenencia podría posibilitar trabajar diferentes valores y formas de relacionarse, sin embargo, fue necesario adaptar las actividades a un nivel no tan complejo y que permitiera el involucramiento del alumnado, lo que demandó la relevancia de conocer al grupo para adaptar las actividades a sus características y pudiesen ser funcionales. Es así como se logró que el alumnado pudiera involucrarse en la elaboración, presentación de actividades que tenían que ver con su vida personal. El haberse permitido escuchar la vida cotidiana de los estudiantes dio paso a ir construyendo la seguridad de los estudiantes en su grupo, pues a algunos se les veía ligeramente más animados y seguros con sus pares, no solo dentro del aula, sino también en el receso. Las preguntas o dudas que tenían sobre lo que se iba a hacer fueron constantes, la relación maestra-alumnos mejoró al permitir más espacios para intercambiar ideas y solicitar orientaciones sobre las actividades, contrario a esto, cuando se les cedió mayor autonomía para la resolución “muro de oportunidades” las expectativas de los alumnos para realizar las actividades por su cuenta se vieron poco alentadoras, pues lo percibían como un espacio para platicar.

Esta descripción permite ponderar el fomento de espacios que vayan forjando un sentido de identidad y del bien común.

3.1.5 Análisis de la categoría rol docente.

Una de las preguntas que se establecieron en el documento consideró esta categoría, pues en la propuesta se espera de manera implícita, modificaciones al papel docente que se desempeña. Anteriormente el desempeño docente, ciertamente involucraba la participación de los estudiantes en la dinámica del aula, sin embargo, este se limitaba a actividades con poca movilidad para ellos, de alguna manera, la práctica docente se vio influenciada por las condiciones laborales, la percepción de la escuela para con las familias y con los alumnos. Bajo esta auto reflexión se consideraron acciones pertinentes para encausar una práctica que se centrará en el alumnado, permitiéndoles tener una mayor autonomía para la realización de actividades y por ende que la docente adoptará el rol de guía. Esto implicó establecer expectativas respecto al propio trabajo y al que se considera pueden desarrollar los estudiantes, por lo que las actividades requirieron adaptaciones respecto a los materiales, considerar las actitudes y habilidades que los estudiantes presentaban en ese entonces y lo que se esperaba lograr.

Las actividades iniciaron desde una postura individual y posteriormente se comenzó a integrar trabajo en equipos, incluyendo dinámicas, para dar la oportunidad de interacción con los integrantes del grupo. Pero un rasgo que caracterizó las actividades de trabajo colaborativo fue cederles autonomía a los estudiantes, con ello, pasamos a la reflexión sobre esta subcategoría.

La autonomía es entendida por la docente como la capacidad del alumnado para realizar tareas con independencia a partir de una propuesta de trabajo que permita la toma de decisiones en los estudiantes.

Cada secuencia proponía la autonomía del estudiante al expresarla en la creatividad para realizar el diseño de sus productos, así como contar con la confianza de colocar en ellos la información que considerasen pertinente compartir.

Las secuencias 3 y 4 requerían de un mayor compromiso e intercambio de opiniones de los estudiantes, pues era necesario que actuaran con libertad para opinar, sugerir y tomar acción. Un equipo generó el espacio para el intercambio de ideas, el problema fue la toma de acuerdos, el otro equipo tuvo complicaciones en su organización y por ende en el desarrollo

del trabajo ya que no todos los integrantes se involucraban en la actividad y esperaban a que los demás lo tuvieran para ellos “pasarlos”, con esto, podemos referirnos a lo que Peña y Canales (2014) señalan respecto al sentido de pertenencia y sobre como este se fortalece cuando las personas comparten las metas y las visiones de la institución, entre las cuales destacan en la secundaria No. 1, el involucramiento de los alumnos en las actividades, sin embargo esto resulto ser un reto en estas sesiones, pues bien, si se reafirmaron relaciones de compañerismo entre los integrantes, lo que respecta al trabajo académico y de aprendizaje no se apreció con autonomía, pues se requería que la docente además de ser guía fuera quien brindara las propuestas o las respuestas. Esto se apreció en la actividad muro de oportunidades, al momento de dar las posibles soluciones para atender las problemáticas identificadas por el grupo, en todas sus soluciones, señalaban como responsable de vigilar su cumplimiento y sancionar a las figuras de autoridad como responsables de la tarea, ya fuese la docente frente a grupo o a la prefecta que atendía el grado.

CONCLUSIONES

Este apartado está dedicado a la reflexión de la propuesta aplicada en el grupo 2°A de la secundaria “César A. Ruíz” del ciclo escolar 2022-2023.

- ✚ Iniciare por externar la percepción que fue captada en las primeras secuencias, las cuales se centraron en un trabajo de expresión individual del alumnado. A los integrantes del grupo les pareció extraño trabajar con actividades que permitieran mostrar parte de su vida personal, puesto que no había existido la posibilidad de compartirlas en un espacio común, con personas ajenas a su núcleo familiar. Por lo que ceder un espacio institucional para percibirlos como individuos más que como estudiantes fue algo fuera de lo ordinario para ellos, la expresión de rasgos y experiencias personales generó una sensibilización, por ende, un respeto, conocimiento y empatía hacia el otro.
- ✚ Observar al estudiante como lo es, un adolescente con un cumulo de perspectivas que toma de lo más inmediato, nos permitiría reconsiderar nuestro papel como docentes. Este tipo de actividades deja entrever que más que un diagnóstico generalizado “para conocer” a los estudiantes se puede ir descubriendo las capacidades, virtudes y limitaciones del alumnado, en la medida en que la docente se permita ir apostándole a situaciones didácticas que muestren esta condición pues requieren tiempo de organización, adaptación y planificación, así como de hacer conciencia en los adolescentes y saber controlar la situación cuando las emociones llegan a flor de piel.
- ✚ Con la aplicación de esta propuesta se pudo encontrar que existía un bajo interés del alumnado por involucrarse en actividades con sentido común, puesto que las habilidades sociales como la capacidad de dialogar, proponer ideas, la toma de decisiones se veía reflejada en unos pocos alumnos y esto a la vez se complicaba cuando los grupos de trabajo eran más grandes. Pese a que puede ser normalizado que, entre más personas, mayor dificultad de intercambio de ideas, es crucial ir fomentando actividades que cedan el protagonismo en clases a los jóvenes, a sus ideas o pensamientos, pero también que permitan ir construyendo un criterio o perspectiva sobre diferentes asuntos. Lo anterior conllevaría a desarrollar una mayor facilidad por la palabra, la expresión y el diálogo, de abrir espacios en donde sus opiniones son válidas a la vez que se pueden darse con seguridad.

✚ Para fortalecer el sentido de pertenencia resulta importante que como docentes nos ocupemos de espacios y temáticas que impacten en la vida escolar y si es posible en la comunitaria. Estas acciones pueden presentarse como un reto y es que lo son, pues implican la movilización en espacios, asumir roles que son una experiencia de primera vez y que en ocasiones nos obligan a movernos de la conformidad. Las propuestas requerían conocer situaciones personales del alumnado, de escuchar las áreas de oportunidad que tenían en su individualidad y como grupo, y es que la mayoría de los docentes pueden llegar a ser consumidos por el sistema y la rutina, dejando así de lado estas consideraciones que son cruciales para poder apoyar el desarrollo integral del estudiante. Cuando no nos permitimos visualizar esta parte individual del alumnado pienso que va conllevando a un desprendimiento del sentimiento de pertenencia por parte de los docentes respecto a su comunidad escolar y profesión, pues el no conocer, el no saber que sucede con los individuos que son parte de nuestro contexto educativo nos convierte en sujetos presentes, pero no involucrados con los actores de la institución. Continuar con actividades que nos permitan acercarnos al conocimiento de la vida del alumnado y de sí mismos puede ser un primer paso hacia la construcción de aulas con un sentido de pertenencia, pues si se realizan con mayor frecuencia, la respuesta y los resultados serían más perceptibles en el trabajo académico.

✚ La intervención presentada permitió transitar de la expresión individual a la grupal, generando mejoras en el desempeño de algunos estudiantes, ya que quienes participaron y se involucraron con un papel más activo fueron los alumnos que mantenían un perfil bajo o quienes eran considerados por sus compañeros como “relajo” así pues, el hecho de hacer valer lo que ellos decían dio lugar a ligeras modificaciones sobre el ambiente del aula, ya que quienes compartieron condiciones de vida y situaciones con carga emotiva y privada, recibieron de sus compañeros el respeto y el reconocimiento de haberlo externado. Pues hablar de estos temas personales le da la oportunidad a la escuela de sentirla como un espacio seguro, que presta atención y conoce a sus alumnos.

✚ La autonomía en los estudiantes es una condición que captó mi atención. Hay que tener presente, antes de abordar este punto la situación a priori del grado con el que se trabajó. Los estudiantes provenían de ciclos escolares bastante inusuales, el sexto año de primaria lo atravesaron en una pandemia que resignificó la concepción de la vida y la fragilidad de la misma para todo el mundo. La realidad de este acontecimiento posicionó a la niñez mexicana en una vulnerabilidad más agravada en tanto a su desarrollo emocional, social y escolar. Las familias de algunos alumnos del grupo sufrieron pérdidas de un padre o madre e inclusive de abuelos con los que vivan, lo que dejó vacíos en los jóvenes, en ese entonces niños. Estas pérdidas obligaron a reestructurar los roles en las familias, a priorizar unas cosas sobre otras, entre ellas la educación y los medios para acceder a ella.

Las condiciones anteriormente descritas son necesarias para explicar el papel de la autonomía de los adolescentes aunado al rol docente.

Es decir, el primero no surge sin el segundo. Uno de los aspectos que atraía mi atención es la falta de seguridad de los estudiantes para tomar decisiones en cuestiones básicas respecto al trabajo en la escuela y es que esta es una situación de la que posiblemente la mayoría de los docentes hemos emitido una crítica pero que pienso, poco hemos estimulado. Durante el análisis de la propuesta se dio cuenta de la necesidad del alumnado por contar con la aprobación del maestro, desde el orden de escribir la fecha, el espacio para los títulos hasta la manera en cómo podrían hacer los materiales solicitados, por lo que existió una brecha para alcanzar este aspecto, pues la propuesta didáctica en la secuencia 4, requería de la capacidad del alumnado para proponer, tomar decisiones y buscar soluciones, sin embargo todas las aportaciones de los estudiantes iban encaminadas a que los adultos, al menos, la docente y prefectura se encargaran de la vigilancia, cumplimiento y sanciones para resolver las problemáticas del alumnado. Dejando de lado las responsabilidades que ellos mismos deben asumir respecto a sus acciones en el aula, fue notable a la vez la dificultad del grupo por establecer diálogos y una organización. Estas descripciones de lo acontecido permiten traer al frente los siguientes puntos:

1.- La situación de la pandemia abrió una brecha significativa en la educación en México, no solo en conocimientos sino en habilidades socio-emocionales. Los

alumnos presentan una precaria capacidad para expresar sus ideas, opiniones y sentires, se muestran inseguros para dar su perspectiva respecto a los contenidos o temas que se trabajan y en cuanto a lo emocional, sienten vergüenza de compartir situaciones personales.

2.- Los estudiantes pese a que se encuentran en constante contraste con la opinión de los adultos, requieren de la aprobación de los mismos para poder realizar las actividades básicas en el aula, esto podría resultar de la exigencia de sí mismos o sus padres por obtener una buena calificación y con ello ser un alumno de excelencia o por evitar las observaciones o llamadas de atención de los docentes respecto a lo que solicitan, por lo que entre una cosa y otra no queda mucho espacio para fomentar la autonomía del alumnado.

3.- Los dos puntos anteriores requieren necesariamente de un cambio en la percepción del docente respecto a su práctica. La sociedad espera contar con ciudadanos libres y capaces de incorporarse a la misma, sin embargo la escuela tiene una gran responsabilidad respecto a esto, y es en los niveles básicos donde se debe comenzar a impulsar la autonomía, no sólo en el fomento de la capacidad de discernir entre lo que le puede beneficiar o no al estudiante, sino en volverse un individuo proactivo, que se involucre en las actividades del aula y escolares, que sea capaz de emitir un juicio crítico respecto a los temas sociales, pero eso no depende de ellos, sino de los adultos con quienes se rodean. En este caso, me permití trabajar con situaciones que exponían las emociones de los alumnos y a veces los adultos evitamos este tipo de condiciones porque se percibe como un lio, un trabajo extra. Sin embargo, es lo que permite conectar con el alumnado, de conocerlo mejor e incitarlo a exponer sus capacidades.

La puesta en práctica de actividades en equipo y en colaboración requieren de una mayor planificación, de tener expectativas respecto al propio trabajo como docente y lo que esperamos de los estudiantes, esto implica un reto mayor cuando dejamos que ellos sean quienes propongan los temas con los que pueden trabajar. En la reflexión de este trabajo considero que estamos en un tránsito de participación proyectiva hacia una metaparticipación, en donde sean los estudiantes quienes se encarguen de hacer mejoras en su entorno escolar, de cederles responsabilidades para ir construyendo

comunidades en donde el alumnado se sienta parte importante de la misma, que logren percibir que lo que hagan o dejen de hacer les podrá beneficiar o perjudicar como comunidad.

Sin duda este proceso permitió y dio paso a ir modificando paulatinamente la práctica docente profesional.

En la actualidad, se trabaja con tercer año y dadas las condiciones en las que ahora se presenta el proyecto educativo de la nueva escuela mexicana se ha permitido la creación de espacios en donde las expectativas de la docente son mayores a las que anteriormente se tenían, pues se ha impulsado el trabajo por equipos de manera constante con la libertad de que los estudiantes elijan temas de interés social para abordar, así como dar paso a una mayor involucramiento de ellos para investigar, manifestar sus opiniones y tratando de fomentar la creatividad.

La construcción de la identidad y el sentido de pertenencia a través de actividades que aborden la parte socio emocional de los individuos es un buen inicio para ir construyendo espacios de convivencia activos y propios del alumnado, claro que esta propuesta puede continuar enriqueciéndose con disposición de los profesores para cederles espacios en donde se movilen, que mejoren su entorno inmediato, en este caso su escuela, y a su vez, fomentar la seguridad, el diálogo, la toma de decisiones y acuerdos para llegar así a la autonomía.

ANEXOS



Anexo 1: Alumna presentando su antifaz



Anexo 2: alumnos participando en la dinámica "Escucha lo que no digo siempre: antifaces"



Anexo 3: Antifaz de alumno



Anexo 4: Antifaces de alumnos



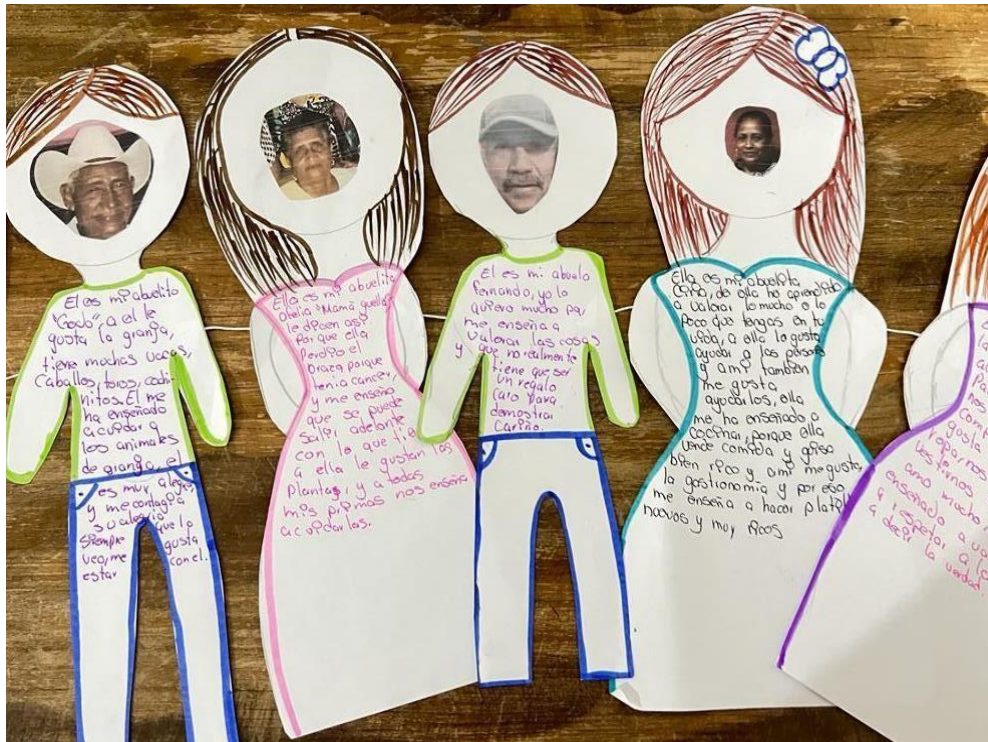
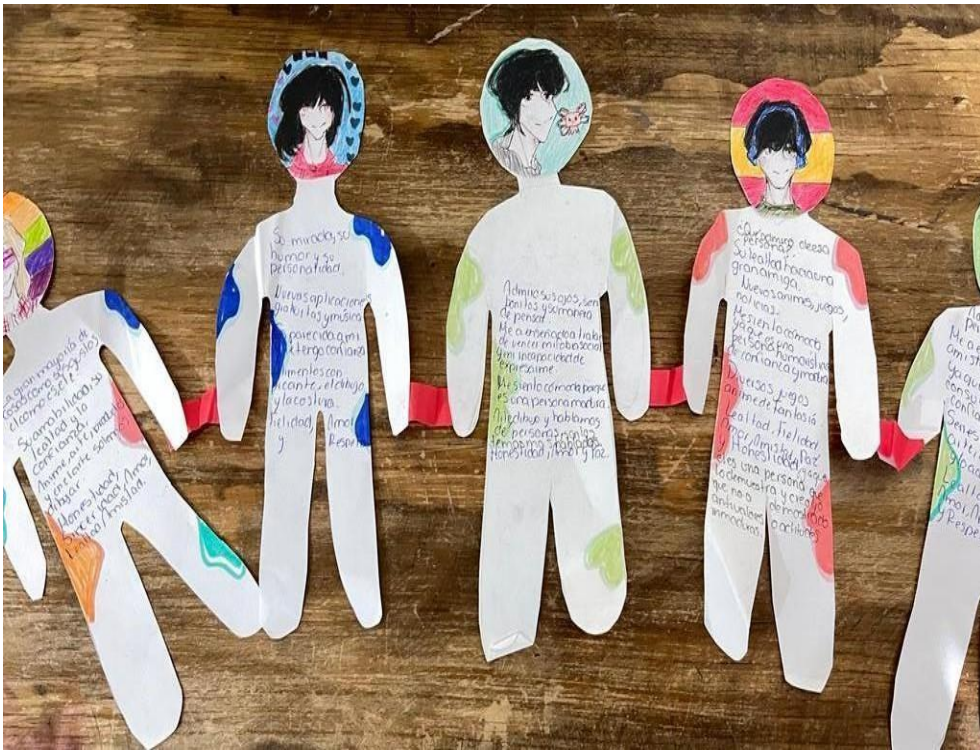
Anexo 5: Antifaz de alumno



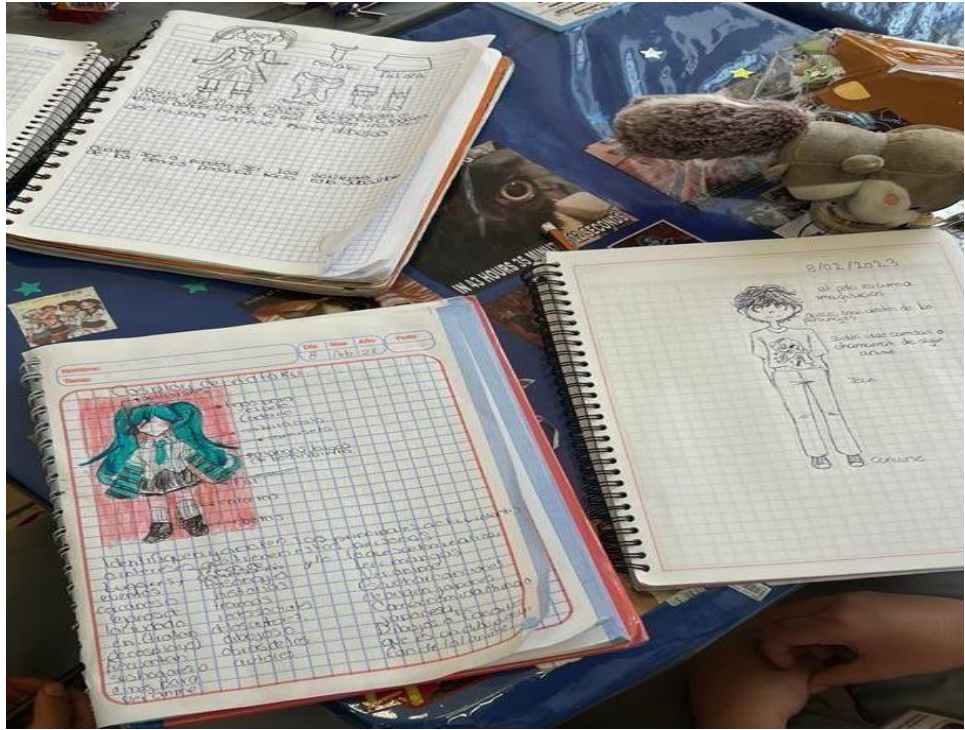
Anexo 6: Antifaces de alumnos



Anexo 3: Alumnos participando en dinámica "adivina de quien se trata"



Anexo 4: Guías “Esta es mi familia, estos son mis amigos”



Anexo 5: información sobre grupos de pertenencia, culturas juveniles "cosplay"



Anexo 6: presentación de role playing sobre grupos de pertenencia "Hippies"



Anexo 7: presentación de role playing sobre grupos de pertenencia "Cosplay"



Anexo 8: Alumnos realizando dinámica "listones"



Anexo 9: Alumnos realizando acuerdos en actividad “muro de oportunidades”

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1991). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la plata. págs. 110-111.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*. págs.119-120

Asensio Josep (2004), Una educación para el diálogo, como se citó Ibarra Rivas L. en *Educación, Diálogo y pensar* (2013) Revista, Perfiles educativos vol.35 no.141 Ciudad de México.

Aron, A. M., Milicic, n., & Armijo, i. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación -escala de clima social escolar, eclis-. *Universitas psychologica*, 11(3), 803-813.

Batistapau, M. (enero-junio de 2003). El Diagnóstico Pedagógico como proceso pedagógico y participativo de acercamiento a la realidad educativa. Referencia pedagógica. pág.16

Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.

Bordignon, N. A. (julio-diciembre de 2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 02(2), 56. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Brea Sención, L. (2014) Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la pontificia universidad católica madre y maestra, campus santo tomas de Aquino. págs. 23

Canales Escobar D, Peña Torres L. (2014) Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: Dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Facultad de Filosofía y Educación Escuela de Psicología. Pág.5

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Campo, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Investigación*, 143-144.

CEPAL. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

CISE-ESPOL, C. d. (s.f.). ¿Cómo se construye un árbol de problemas? www.cise.espol.edu.ec. (ESPOL, Ed.) Obtenido de <http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Nota%20te%CC%81cnica%20n.%C2%BA%206%20-%20C2%BFCo%CC%81mo%20se%20construye%20un%20a%CC%81rbol%20de%20problemas%3F.pdf>

Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), pág. 4

Croucher, Sheila (2004): *Globalization and belonging, Politics of identity in a changing world*. Rowman & Littlefield, Londres como se citó en Concepción Maiztegui, Esther Aretxabala, Aitor

Ibarrola, Pedro J. Oiarzabal. El concepto de Pertenencia (Belonging) como marco analítico para la investigación sobre la juventud de origen inmigrante. pág.105

Cruz, M. J. (2022). Las técnicas sociométricas. pág.2 Recuperado el 01 de marzo de 2022, https://fachum.ujaen.es/sites/centro_fachum/files/uploads/Pr%C3%A1ctica%20Sociograma.pdf

De Pontes Fátima María. (2011) Aproximación teórica al sentido de pertenencia desde la perspectiva de la organización educacional. Valencia, España. págs. 26

Díaz Barriga, Ángel. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. pág. 4. UNAM

Diz, J. I. (marzo de 2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII (02), 89,91,92, 93. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>

DOF. (19 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (26 de noviembre de 1982). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamientos de las escuelas de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0

DOF. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. www.diputados.gob.mx. Recuperado el 2022, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Fantoni, V. (2009). Modernidad, posmodernidad y moral. *Aula7activa*. Recuperado el 28 de marzo de 2022

Fierro, Cecilia, Lizardi Adela, Tapia Guillermo y Juárez Maricela (2013), "Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México", en Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-131.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. www.psicoperspectivas.cl. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>

García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (1999). La convivencia escolar: que es y cómo abordarla, págs 15. www.icceiberaula.es. (CCS, Ed.)

Grudemi, e. (Ed.). (2018) El renacimiento. *enciclopediadehistoria.com*. Recuperado el 2022, de <https://enciclopediadehistoria.com/renacimiento>

Grudemi (2019). La Ilustración. *Enciclopediadehistoria.com*. Obtenido de <https://enciclopediadehistoria.com/la-ilustracion/>

Gutiérrez, S. D. (octubre-diciembre de 2007). El objeto de estudio en la investigación. *Diversas aproximaciones. Revista de educación y desarrollo* (7). Recuperado el 20 de febrero 2022, de [https://pics.unison.mx/SemyAct/007_Dominguez\(2\).pdf](https://pics.unison.mx/SemyAct/007_Dominguez(2).pdf) pág.42

Instituto nacional para la evaluación de la educación. (2006). El sentido de pertenencia a la escuela, una aproximación a su conocimiento. Pág.1

- Latorre, A. (2005). En *La investigación- acción. Conocer y cambiar la practica educativa* (pág. 60). Barcelona, España: Graó.
- Luna, M. E. (2012). En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pág. 16). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Manríquez, M. S. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. SciELO, Chile. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007
- Márquez, A. (1995). *La crisis de la modernidad y la razón pedagógica*. Luz, Repositorio Académico, 2(2) págs. 12-16
- Maslow, A. (1954) *Motivación y personalidad*. Tercera edición. Ediciones Díaz Santos. pág. 30.
- Mena Isidora y Valdés, Ana M. (2008). *Clima social escolar*. Documento valoras UC. p 5-6.
- Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. UOC. Recuperado de <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/110987/9/La%20adolescencia%20CAST.pdf> pág.14
- Core (1990) como se citó en Musitu, G., & Cava, M. (2003). *Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención*. ResearchGate. Recuperado el 04 de marzo de 2022, https://www.researchgate.net/publication/242581326_DIFICULTADES_DE_INTEGRACION_SOCIAL_EN_EL_AULA_RELACION_CON_LA_AUTOESTIMA_Y_PROPUUESTAS_DE_INTERVENCION/link/0a85e52de51e336313000000/download
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV (1), 120-121
- ONU. (2012). *Iniciativa mundial. La educación, ante todo*. Nueva York. pág.12.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *La declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 27 de noviembre de 2021, de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ortega, Rosario “*La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras., 1997, pág. 21
- Flores (2006) como se citó en Pérez, L., & Murzi Vivas, M. (enero- diciembre de 2012). *Destrezas y habilidades como condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades de campo*. Revista digital de historia de la educación (15), 230.
- Pasel (1993) como se citó en Díaz E., & Sánchez M.E. *Desarrollo profesional en la universidad nacional: construcción de un modelo para los talleres pedagógicos*. [No 5 \(2004\): Revista Electrónica Educare](#).Págs147
- Prieto, P. Marcia. (2005) *La participación de los estudiantes, ¿un camino hacia su emancipación?* Theoria. Vol. 14, pág. 28

Quaresma, M. L. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia, Vol. 21. Num.68. Pág. 278.

Reyes, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Vol. 14, núm. 40, págs. 147-174

Ríos M., D., Bozzo B., N., Marchant M., J., & Fernández S., P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XL (3-4), 108.

Rodríguez M. Elvira. (2012). Lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Págs..13-43

Roger Acuña, S., & López Aymes, G. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. Revista talento, inteligencia y creatividad. Recuperado el 01 de marzo de 2022, de https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/01_01/04_diario.pdf

Rojas, G. H. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paídos. págs. 232-233.

SEP. (2011). <https://www.gob.mx>. Lineamientos por los que se establece un marco para la convivencia escolar. Recuperado el 13 de junio de 2022, de <https://www.gob.mx/aeefcm/documentos/conoce-el-marco-para-la-convivencia-escolar#:~:text=El%20Marco%20para%20la%20Convivencia%20Escolar%20es%20un%20documento%20que,recientes%20sobre%20Derechos%20del%20ni%C3%B1o%20>

SEP. (2017). Plan y programas de estudio. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Formación cívica y ética. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/fcye/1-LpM-sec-Formacion-Civica-y-etica.pdf>

SEP. (2019). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado el 27 de noviembre 2021 <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Teran, C. A. (2018). Cultura de la modernidad.

Terán, C. A. (2018). Cultura posmoderna.

Tobón T. S, Pimiento P. H. & García Frail, J. (2010) Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Págs. 20-22

Trilla, Jaume, Novella Cámara, Ana M. (2001) Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de educación (OEI), núm. 26, p.137-164 recuperado en <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56924>

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Recuperado el 15 de marzo de 2022

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. En I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser. Z. Nanzhao. España: Santillana. Págs. 95-96

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial? París, Francia: Unesco.