



SEV  
ESTADO DE VERACRUZ

VER Educación  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“COMPETENCIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA  
GRUPAL EN ALUMNOS DE SECUNDARIA, A PARTIR DE LA CREACIÓN DE  
AMBIENTES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

**SANDRA GABRIELA CRUZ GUERRERO**

DIRECTOR DE TESIS

**MTRO. HUGO EFRÉN LUNA DOMÍNGUEZ**

ORIZABA, VERACRUZ

JULIO DE 2017



SEV  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



08-ABR-2017  
Oficio No. UPN/304/0364/2017  
Orizaba, Veracruz, México

LIC. SANDRA GABRIELA CRUZ GUERRERO  
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado Competencias docentes para favorecer la convivencia grupal en alumnos de secundaria, a partir de la creación de ambientes de aprendizaje cooperativo*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestra en Educación Básica**.



ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304

Sur 7 núm. 227 entre  
Oriente 4 y 5 Col. Centro  
CP 94300, Orizaba, Ver.  
Tel. 01 (272) 725.37.37  
Fax 725.85.45  
direccion@unidad304.upn-ver.edu.mx

C.c.p. Archivo

## **AGRADEZCO A:**

Mis estudiantes, son la razón para luchar cada día por ser una buena persona dentro y fuera del aula.

Mi mamá, cuyo ejemplo me enseñó que no hay nada más digno que el trabajo realizado con amor. Mi padre, por mostrarme el significado de la consideración hacia los demás. Mis hermanas, que me tuvieron paciencia, me aconsejaron y ayudaron durante todo este tiempo.

Gisela, Angélica, Ricardo y Eleazar, la familia que encontré en la maestría. Hicieron el camino maravilloso y continúan sembrando en mi corazón.

Los maestros que me asesoraron durante este proceso: Dr. Agustín García Márquez, por su calidad humana e invaluable amistad; Mtro. Hugo Efrén Luna, por los gratos momentos compartidos, apoyarme y confiar en mi proyecto; Mtro. Arturo Tapia por enseñarme a ser profesora desde una perspectiva diferente; Mtra. Dulce Campos, motivarnos a estar unidos rindió frutos; Mtra. Rossana Lagunes, su compromiso salvó momentos difíciles y Mtra. Leticia Rojas, su carácter y amabilidad siempre fueron reconfortantes.

Mis amigas y colegas, Profa. Lucía Ferat, por animarme amorosamente y Mtra. Rosalina Castillo, por su valiosa colaboración en este trabajo.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO UNO: DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO .....	4
1.1 Antecedentes .....	4
1.2 Contexto.....	11
1.2.1 La región Nogales-Camerino Z. Mendoza- Río Blanco .....	11
1.2.2 La escuela como parte de la comunidad de El Encinar.....	12
1.2.3 El segundo grado, grupo “C”: rasgos particulares .....	20
1.2.4 Diversidad y docencia: la necesidad de analizar la práctica pedagógica .....	25
1.2.5 La docente .....	26
1.3 Normatividad y políticas públicas .....	31
1.3.1 Normatividad Internacional.....	32
1.3.2 Normatividad nacional .....	35
1.4 Planteamiento del problema.....	40
1.4.1 Diagnóstico socioeducativo.....	40
1.4.2 Competencias docentes para la convivencia .....	43
1.5 Justificación .....	45
1.6 Propósitos.....	47
1.6.1 Propósito General.....	47
1.6.2 Propósitos específicos .....	47
CAPÍTULO DOS: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA .....	48
2.1 La Convivencia. Su importancia en la escuela .....	49
2.2 Aprender a convivir. El modelo basado en competencias .....	52
2.3 Importancia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de competencias para la convivencia .....	57
2.4 Pedagogía de la diferencia y educación intercultural .....	59
2.5 Competencias para la convivencia en contextos diversos .....	63
2.6 Competencias docentes para favorecer la convivencia.....	65
2.7 Convivencia y cooperación.....	69
2.8 La sociometría en el análisis de las relaciones grupales .....	73
2.9 Técnicas de dinámica de grupos: los juegos de comunicación.....	75

2.10 La sensibilización intercultural .....	77
2.11 El proyecto pedagógico de aula .....	79
<b>CAPÍTULO TRES: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>81</b>
3.1 Enfoque y modelo educativo .....	81
3.2 Estrategia: Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo .....	85
3.2.1 Actividad 1: ¿Cuál es la realidad social del aula? .....	89
3.2.1.1 Aplicación de sociometría .....	90
3.2.1.2 Evaluación de la docente en la planeación e implementación .....	96
3.2.2 Actividad 2: Jugando convivimos .....	97
3.2.2.1 Aplicación de las dinámicas grupales .....	98
3.2.2.2 Evaluación de la docente durante las dinámicas .....	102
3.2.3 Actividad 3: Sensibilizar para la interculturalidad .....	103
3.2.3.1 Aplicación de la actividad de sensibilización .....	103
3.2.3.2 Evaluación de la docente durante la sensibilización .....	106
3.2.4 Actividad 4: Proyecto “Nosotros somos...” .....	107
3.2.4.1 Aplicación del Proyecto Pedagógico de Aula .....	108
3.2.4.2 Evaluación de la docente en la aplicación del PPA .....	114
<b>CAPÍTULO CUATRO: RESULTADOS.....</b>	<b>116</b>
4.1 Competencias docentes para favorecer la convivencia grupal .....	116
4.2 Acciones no planificadas y resultados no esperados .....	127
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>147</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de la comunidad de El Encinar.....	14
Figura 2. Colonias donde viven los alumnos.....	21
Figura 3. Escolaridad de los padres.....	22
Figura 4. Religión que practican los alumnos.....	24
Figura 5. Marco de análisis.....	41
Figura 6. Cronograma de Estrategia Creación de Ambientes para el Aprendizaje Cooperativo.....	87
Figura 7. Resultados de sociometría. Criterios afectivos.....	92
Figura 8. Resultados de sociometría. Criterios funcionales.....	94
Figura 9. Dinámica grupal. Juego del Bingo.....	101
Figura 10. Sensibilización intercultural.....	105
Figura 11. Elaboración de carta para Proyecto de Intercambio.....	111
Figura 12. Reflexiones de estudiantes sobre el proyecto de intercambio.....	112
Figura 13. Autoevaluación de los alumnos Resultado de preguntas abiertas.....	113
Figura 14. Autoevaluación de los alumnos sobre Proyecto Pedagógico de Aula.....	114
Figura 15. Evaluación de desempeño docente contestada por Director de tesis.....	117
Figura 16. Resultados de la aplicación de dinámicas grupales .....	120
Figura 17. Rúbrica para desempeño docente durante la sensibilización intercultural.....	123
Figura 18. Análisis de resultados. Proyecto “Nosotros somos...”.....	124
Figura 19. Percepción de los alumnos sobre el docente.....	126

## INTRODUCCIÓN

El cúmulo de relaciones que se establecen entre quienes habitamos este mundo representa una complejidad que no puede terminar de explicarse dado el sinfín de culturas, formas de ser y de pensar propias de una colectividad diversa como la nuestra. Ante esto, la sociedad requiere una escuela que reconozca los retos actuales frente a los conflictos que, derivados de esta multiplicidad de necesidades y perspectivas, inevitablemente se originan en cualquier grupo humano.

Desde tiempos inmemoriales hasta nuestros días, a pesar de los avances en una gran variedad de áreas del conocimiento, la convivencia sigue siendo uno de los grandes desafíos que la humanidad no ha podido enfrentar satisfactoriamente. Frente a esta problemática, vale la pena preguntarse qué puede y debe hacer la escuela para transformar y mejorar las relaciones entre las personas y los grupos sociales; cuáles son los compromisos que debe adquirir y desde qué perspectiva.

La educación intercultural aporta una visión que permite apuntar hacia una mejor convivencia a partir del reconocimiento de las peculiaridades que invariablemente distinguen a las personas, no para clasificarlas, sino para incluirlas y aprender de ellas. Del mismo modo, la pedagogía de la diferencia se constituye como la directriz que percibe como posible un salón de clases donde cada uno de sus integrantes goce de una instrucción acorde con sus características personales.

Como profesora frente a grupo, soy consciente de los retos que enfrento en la tarea de formar desde la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad, precisamente por la importancia que ambas atribuyen al reconocimiento de aquel que es distinto, a la identificación y cuestionamiento de las propias creencias con el objeto de crear mejores formas de relacionarnos, pues este ejercicio resulta complejo y en muchas ocasiones, doloroso.

Aunque no existe actividad humana en la que su ejecutor sepa absolutamente todo lo necesario para realizarla a la perfección, en el caso de quienes pretendemos educar para vivir mejor en compañía de otros, es primordial analizar en primera instancia qué tan congruente es nuestra práctica cotidiana con aquello que queremos fomentar en nuestros estudiantes. Por

ello, el proyecto de intervención que realicé tuvo como propósito el desarrollo de mis competencias docentes para mejorar la convivencia en el aula.

Creo firmemente que lo que se hace en el salón de clases puede influir de manera poderosa en la construcción de un mundo mejor y que para garantizar este resultado, es necesaria la reflexión sobre la práctica pedagógica. En consecuencia, considero imprescindible la realización de proyectos en los que el maestro investigue sobre su quehacer profesional con el fin de mejorarlo.

Las razones concretas para centrar la mirada en el trabajo docente y la convivencia en el aula, las especifico en el Capítulo Uno “*Diagnóstico socioeducativo y pedagógico*”; en el cual explico aquellos factores que determinaron mi práctica como profesora en el contexto en que se desarrollaba al momento de la intervención y que, por lo tanto, configuraron la convivencia como un área de oportunidad que merecía ser atendida.

Doy un panorama general de la región geográfica correspondiente a los municipios de Nogales, Camerino Z. Mendoza y Río Blanco, así como las características que distinguen a El Encinar, localidad en la que se encuentra la escuela secundaria “Heriberto Jara Corona”, donde me desempeñé como profesora de Formación Cívica y Ética. De igual forma, describo las características del grupo de segundo grado con el cual se llevó a cabo la intervención.

Con el fin de establecer los lineamientos que regulan el ejercicio de mi profesión en los ámbitos internacional, nacional y local, incluyo el marco normativo que rige tanto la convivencia en las escuelas como mi práctica docente. A partir de estos elementos, contexto y normatividad, planteo el problema que atañe a esta investigación mediante la descripción del proceso propio del diagnóstico que realicé, definiendo a su vez los propósitos que guiaron el desarrollo de este proyecto.

El Capítulo Dos “*Fundamentación Teórica, Conceptual y Filosófica*”, tiene como objeto determinar desde qué visión se conciben los distintos elementos que se abordan en el proyecto: por qué la convivencia es un tema fundamental en la educación del presente, cómo se aborda en los planes y programas educativos vigentes en nuestro país, y cuáles son las opciones pedagógicas consideradas como las más pertinentes para el trabajo de la convivencia desde la perspectiva de la educación intercultural. Por lo tanto, incluyo la definición de las técnicas y formas de trabajo útiles para el fomento de la convivencia que forman parte de la estrategia de intervención.



Además, atendiendo al modelo educativo para la educación básica en México, defino el concepto de competencia y explico la importancia que tiene en la actualidad que los docentes desarrollemos, a su vez, competencias con una visión intercultural que nos permita proporcionar a nuestros estudiantes las herramientas para conducirse mejor ante los retos de nuestra sociedad.

Es así como en el Capítulo Tres “*Estrategias y Metodologías de Intervención*” describo el enfoque y modelo educativo intercultural que sustenta las decisiones pedagógicas que tomé para enfrentar el problema diagnosticado, a partir de la estrategia que propuse para ello.

Explico, por lo tanto, en qué consiste dicha estrategia misma que ha sido planteada para mejorar la convivencia mediante la creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo y que coloca en el centro de su análisis la reconstrucción de mi práctica docente. La razón radica en el hecho de que únicamente adaptando la enseñanza a las necesidades de la comunidad mediante una metodología donde la práctica reflexiva es protagonista, es que paulatinamente la escuela podrá transitar de ser una institución reproductivista y ajena al contexto, a ser un verdadero agente de cambio.

Finalmente, en el Capítulo Cuatro: “*Resultados*”, se incluyen los hallazgos más importantes relativos a la aplicación de la estrategia de intervención, de igual forma, se analiza en qué medida se lograron los propósitos establecidos para el proyecto y algunas reflexiones con respecto al conocimiento que se generó de la implementación de cada una de las acciones que formaron parte de este trabajo.

# **CAPÍTULO UNO**

## **DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO**

El entorno en que vivimos es sumamente complejo. Si bien es cierto que la pluralidad nos enriquece, la gran variedad de formas de ser y ver el mundo demanda individuos y grupos que valoren las diferencias; que estén dispuestos a superar sus prejuicios enfrentando los conflictos de manera responsable, decididos a mejorar las relaciones sociales y conscientes de que es posible aprender en la diversidad.

Desde los principios de la Educación Intercultural, la tarea del docente es de especial importancia en la formación de personas con las características antes descritas. Aunque en ocasiones la interculturalidad parezca una utopía, es indispensable concebir como posible la construcción de una sociedad que entienda que las diferencias son parte de nuestra naturaleza, capaz de verse y relacionarse desde su humanidad.

Los maestros enfrentan un gran reto, pues promover la disposición al diálogo y al entendimiento del otro es una de las tareas más difíciles. Por ello, después de investigar los ámbitos que se ven afectados por las decisiones que tomo en el aula; llegué a la conclusión de que era urgente mejorar mis competencias como profesora de la asignatura de Formación Cívica y Ética con el fin de favorecer en el alumnado conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieran convivir mejor a nivel grupal.

Explico a continuación los elementos constitutivos de la investigación, cuyo resultado derivó en la decisión de abordar la mejora de la convivencia en el aula desde la perspectiva de la reflexión sobre la práctica educativa, docente o profesional.

### **1.1 ANTECEDENTES**

En un mundo como el nuestro, donde la discriminación y la violencia son problemas difíciles de combatir, uno de los principales retos que enfrenta la educación consiste en garantizar el logro de aprendizajes en igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Dentro de las condiciones que posibilitan la equidad entre los individuos, se encuentra la construcción de ambientes de convivencia democrática, pacífica e intercultural.

Por lo tanto, es indispensable que desde la escuela se contemple como prioridad mejorar las relaciones entre individuos y grupos. Sin embargo, tal como señala Jaques Delors

(1996), realizar esta tarea no es cosa fácil, pues además de que es común en la naturaleza humana valorar en exceso lo propio, alimentando prejuicios hacia los demás; en la actual atmósfera que impera, especialmente a nivel internacional, se privilegia el espíritu de competencia y el individualismo por encima del diálogo, la tolerancia y la empatía.

A lo anterior hay que agregar que, a pesar de los múltiples esfuerzos por reconocer el carácter multicultural de los Estados modernos, en los que bajo una misma estructura política convergen grupos distintos entre sí por su etnicidad, ideología, cultura y posición socioeconómica; la realidad es que no ha sido posible superar el paradigma de Estado-Nación en el que se tiende a subordinar a las minorías a una cultura hegemónica que favorece el desencuentro y genera multiplicidad de conflictos (Román, 2007). Es así como la demanda de hacer efectivo el derecho a la diferencia, mediante la construcción de nuevas estructuras que reordenen las relaciones sociales y políticas, sigue siendo una de las grandes necesidades en la sociedad globalizada del siglo XXI.

Hoy en día, quienes asisten a las escuelas también son víctimas de la discriminación, la indiferencia hacia la diversidad y la violencia homogeneizadora con que se imponen formas de ser y de pensar. El Sistema Educativo Mexicano reconoce tanto la existencia como la gravedad de estos problemas y recupera a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los enfoques que internacionalmente marcan la pauta en el fomento de mejores relaciones entre individuos y grupos.

Como política pública, la RIEB contempla para los estudiantes un perfil de egreso capaz de responder a la amplia dimensión social del proceso educativo en la tarea de formar personas que puedan enfrentar los desafíos del presente y el futuro (SEP, 2011a); define al alumno egresado como capaz —entre otras cosas— de poner en práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia, conociendo y valorando las potencialidades propias, pero también reconociendo y respetando las de los demás. Diversidad y convivencia se yuxtaponen en la configuración de las características, tanto cognitivas como actitudinales, que debe tener el egresado de secundaria en lo relativo a la forma en que éste se relaciona con otras personas.

Independientemente de los postulados emitidos por las autoridades en los distintos niveles y ámbitos de acción, existen múltiples circunstancias que impiden el establecimiento de dinámicas que promuevan relaciones positivas entre los miembros de la comunidad

escolar: las características del contexto y la arraigada cultura punitiva en muchos centros escolares, aunada a la carencia de competencias docentes para la gestión de la convivencia, son factores que continúan impidiendo el desarrollo integral de los estudiantes, sobre todo de sus capacidades para relacionarse armónicamente con otros.

Tal era el caso de la institución educativa en la que he laborado desde noviembre de 2010, lo que hizo necesario reflexionar sobre las causas que generaban el clima que prevalecía en el aula y, con base en ello, determinar una estrategia para modificar dichas circunstancias, sin perder de vista la importancia que tiene el reconocimiento y respeto de las diferencias entre quienes convivimos durante la clase.

En esta reflexión, debo señalar primeramente que nuestro Sistema Educativo, además de asumir que la escuela no escapa a los problemas de violencia que aquejan nuestro país en los distintos contextos sociales, reconoce también que, desafortunadamente, las estrategias para favorecer la convivencia no han dado los resultados esperados.

No es casualidad que en los últimos años la convivencia escolar sea una prioridad educativa explícita en numerosas normas y políticas públicas, sin embargo, a pesar del discurso que manejan las autoridades educativas, las políticas asociadas a la convivencia en las escuelas continúan haciendo énfasis en los conflictos generados dentro de las mismas, lo cual constituye sólo una parte del problema. Además de aplicar normas de control disciplinario, convendría enseñar nuevas formas de interactuar entre las personas para que éstas sean capaces de relacionarse pacíficamente incluso si no hay autoridad presente que regule su comportamiento.

Con respecto a lo anterior, algo que considero importante puntualizar es que educar para convivir alude no sólo la resolución de los conflictos mediante la sanción de ciertas conductas, sino a promover la disposición para relacionarse con otros de manera armónica, trabajando colaborativamente y reconociendo la diferencia como un derecho que debe ser respetado.

Existen investigaciones que se refieren a la importancia que tiene la convivencia, no desde una postura de solución o amortiguación del conflicto, sino como una necesidad educativa para la transformación social que reconoce en la escuela un espacio importante para la formación de individuos con actitudes y valores que les permitan tomar decisiones

para construirnos a todos una sociedad y un futuro mejor. Señala Oscar Enrique Ojeda (2011):

Transmitir mediante la enseñanza un aprendizaje para que los alumnos de Secundaria en México puedan convivir en una realidad con equidad e igualdad, donde su participación democrática logre darles poder y participación política a todos los grupos humanos en sociedades y culturas de México y del mundo, lograría crear una democracia generadora de convivencia y ciudadanía para los tiempos venideros (p. 8).

La escuela se concibe como un escenario capaz de introducir a los estudiantes a nuevas formas de involucrarse con los demás, por lo que educación, ciudadanía y democracia tienen una relación interdependiente. El autor agrega el reconocimiento tanto de una multitud de realidades que convergen en el aula, como de la naturaleza multicultural que tienen las interacciones manifiestas en muchos centros escolares. Además, independientemente de las diferencias culturales o individuales presentes en cualquier aula, la diversidad será siempre, en mayor o menor medida, una constante en cualquier situación social.

Este hecho, supone de acuerdo con Garita (2014) “acciones conducentes a la creación de contextos sociales caracterizados por una convivencia cada vez más armoniosa, incluyente, participativa y equitativa” (p. 282). Sin embargo, lograr que las relaciones humanas que se establecen dentro y fuera del aula se desarrollen en estos términos, constituye un verdadero reto, precisamente porque diversidad implica diferencia y ésta implica, en muchas ocasiones, conflictos difíciles de solucionar.

El enfoque de educación intercultural ha generado algunas respuestas a las preguntas que surgen cuando se piensa en la mejora de la convivencia desde el reconocimiento de la diversidad en los distintos contextos escolares. La educación en México no es ajena a los principios establecidos por este enfoque, al referirse a la interculturalidad reconocida desde el Sistema Educativo Mexicano, Silvia Schmelkes (2009) hace énfasis en los avances que en materia de combate a la discriminación ha tenido la educación mexicana, la cual ha transitado de un modelo que la autora señala como homogeneizador, que en el mejor de los casos incluía políticas asimilacionistas, hacia una propuesta con miras a una formación intercultural desde la primera infancia.

Efectivamente, en la articulación de la Educación Básica se considera el desarrollo de competencias interculturales en el programa de preescolar, sobre todo en el campo formativo correspondiente al Desarrollo Personal y Social, el cual contempla como una de sus

finalidades que los estudiantes aprendan a manejar armónicamente sus relaciones personales y afectivas (SEP, 2011a), y se supone la continuidad de estos aprendizajes a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética tanto en primaria como en secundaria, que dentro de sus principios prevé el favorecimiento de ambientes de aprendizaje que posibiliten el diálogo y la comunicación (SEP, 2011b).

Dicho lo anterior, y dado que en la actualidad se reconoce el papel transformador que tiene la educación en el establecimiento de dinámicas sociales que incluyan mejores relaciones entre individuos y grupos, toda vez que es en el aula un espacio donde podemos transformar nuestra manera de relacionarnos con otros, es importante retomar cómo se aborda desde la investigación educativa el desarrollo de competencias para aprender a convivir.

Destaca en este sentido la importancia que se da al desarrollo de socioafectividad del alumnado en la adquisición de estas competencias. Al trabajar en los procesos de alteridad en niños de educación primaria, Hernández Arestigui (2012) desarrolla una propuesta centrada en la empatía y sus diferentes matices, misma que aborda desde distintos ámbitos: filosófico, psicológico y pedagógico.

En lo relativo al aspecto filosófico y pedagógico, señala la necesidad de educar con una perspectiva ética que cuestione qué tipo de seres humanos se están formando, considerando por tanto a la educación como un acto ético en sí. Asume además que la fuente de la ética es precisamente la empatía; por lo que su propuesta se integra también desde una perspectiva psicológica que distingue distintas etapas en el desarrollo moral de los niños, lo que permite una mejor comprensión del proceso de adquisición de esta habilidad.

En su trabajo, la autora analiza algunos aspectos asociados con la empatía en las interrelaciones establecidas con los niños, para lo cual implementó una serie de estrategias entre las que destacaron la clarificación de valores, el juego de roles y la apreciación de fotografías. Tomando en cuenta que su intervención en este caso no tuvo como objetivo identificar y resolver conflictos entre los estudiantes sino promover en ellos conductas que impactaran positivamente en la convivencia, es posible afirmar que su investigación comparte la visión no punitiva sobre la gestión de las relaciones sociales en la escuela.

Otro aspecto importante del análisis realizado por Hernández Arestigui (2012) es la crítica a las prácticas escolares y la forma en que las instituciones educativas pretenden fomentar en el alumnado conductas que favorecen la convivencia. La autora contrasta las

prácticas habituales con los resultados obtenidos a partir de actividades centradas en el desarrollo de aspectos afectivos en los estudiantes:

La escuela está privilegiando los aspectos cognitivos sobre los afectivos y tal vez por eso se genera mayor aversión y odio entre los niños. Cuando se les preguntó a los participantes sobre lo que opinaron de las actividades, la mayoría contestó que sintieron alegría, diversión, rieron de todo, compartieron cosas con sus compañeros, emoción porque nunca conviven así, porque nunca juegan de esa manera, no se ríen y rara vez hacen esto en sus aulas (p. 305).

Esta afirmación, sumada a las observaciones que se han hecho sobre las dificultades que se advierten en las escuelas mexicanas con respecto a su capacidad para fomentar la convivencia; hace necesario rescatar algunas prácticas docentes exitosas que, en contextos diversos han sido capaces de mejorar las relaciones sociales entre los estudiantes, mismas que se caracterizan por hacer énfasis en áreas distintas a la cognitiva para la mejora de la convivencia. Dentro de dichas prácticas, el trabajo cooperativo o colaborativo ocupa un papel fundamental.

En el trabajo de investigación en torno al aprendizaje cooperativo entre alumnos de quince a dieciocho años realizado por Ruiz Varela (2012), el autor concluye lo siguiente con respecto al favorecimiento de las relaciones sociales:

Hemos podido comprobar, también, que la heterogeneidad se constituye en un factor clave del logro de la competencia aprender a aprender, cuya mejora, tras la aplicación cooperativa, tiene mayor incidencia en lo que respecta al autoaprendizaje y motivación hacia este. Igualmente, el método cooperativo ha contribuido sustancialmente a la adquisición de la competencia social en aquellos grupos más heterogéneos y de tamaño considerable en número de alumnos, con especial relevancia en la mejora de la empatía y las habilidades relacionales interpersonales. Asimismo, ha favorecido el clima de aula en aquellos grupos de menor conocimiento inicial entre los estudiantes (por tamaño o por procedencia dispar), fomentando, a su vez, una mayor participación y asunción de responsabilidades en la gestión del aula (p. 3).

En este sentido, el mismo autor anteriormente referido, agrega otro elemento importante en la adquisición de lo que denomina como competencia social y habilidades interpersonales: la heterogeneidad. La cooperación entre individuos que pertenecen a grupos dispares, posibilita la mejora del clima áulico, por lo tanto, se percibe que la diversidad no representa necesariamente un elemento que inhiba la adquisición de conductas que incidan en la mejora de la convivencia.

Por otra parte, señalan Luzon, Porto, Torres y Ritacco (2009) que las formas de trabajo que implican la cooperación y la colaboración destacan entre las prácticas pedagógicas que promueven la convivencia escolar debido a que se “establece y fomenta un clima de relaciones de igualdad y apoyo entre el profesorado, sirve de contraste de opiniones en un clima de respeto y tolerancia, que revierte en el clima de la clase y en las relaciones con el mismo alumnado” (p. 228).

Finalmente, es importante destacar que en el desarrollo de competencias para la convivencia toma especial importancia el papel mediador del maestro, quien finalmente es el responsable de generar ambientes propicios para la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje. Esto demanda volver la mirada hacia la práctica docente e identificar qué competencias debe poseer un profesor para promover espacios de intercambio que favorezcan la mejora de la convivencia.

El docente es responsable, en muchas ocasiones, de fomentar conductas o situaciones que lejos de propiciar ambientes de aprendizaje, tienen efecto contraproducente en el aula y en la vida de los estudiantes. Schmelkes (2009) señala que dentro de las múltiples asimetrías entre grupos y personas que la escuela debe combatir se encuentran, en primer lugar, la asimetría escolar que niega una educación de calidad para todos los estudiantes y, en segundo lugar, la asimetría valorativa que se mantiene con la creencia de que existen grupos sociales que forman parte de una cultura superior.

Como consecuencia, el docente debe reconocer desde una perspectiva crítica cuáles son sus potencialidades y limitaciones en relación con las actitudes que asume frente a la diversidad, cualquier actividad que se realice en el aula debe considerar no sólo las actuaciones del alumnado, sino también las del profesor ya que a éste le concierne la continua reflexión sobre las acciones que decide implementar en el aula.

La mejora de la convivencia escolar, como ha quedado claro, es asunto de actual importancia cuyo tratamiento se ha abordado de manera cada vez más frecuente desde una perspectiva integral, involucra el trabajo de docentes, alumnos y comunidad escolar en general y contempla la adquisición de competencias para relacionarse con otros a partir del fortalecimiento la afectividad y la cooperación entre individuos.

Otro aspecto que debe reconocer la práctica educativa dado el impacto que tiene en las diversas formas de convivir, es el contexto en el que suceden las interacciones entre



individuos. A continuación, especifico las características particulares que determinan las condiciones en las que se desarrolló la intervención pedagógica motivo de este trabajo.

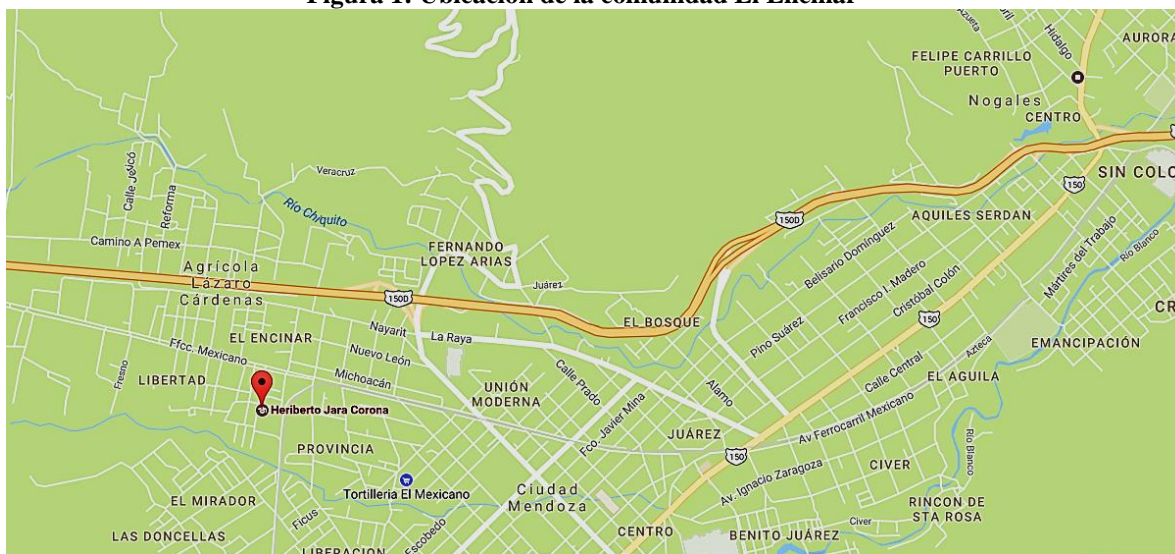
## 1.2 CONTEXTO

Con la finalidad de tener mayor claridad sobre las características socioculturales de quienes conformamos la comunidad escolar, realizo a continuación la descripción del contexto considerando las particularidades de la región geográfica en que se encuentra la escuela, aspectos relevantes de la institución educativa, los rasgos del grupo al que se dirigió la intervención pedagógica y mis características como docente.

### 1.2.1 LA REGIÓN NOGALES-CAMERINO Z. MENDOZA- RÍO BLANCO

La Escuela Secundaria “Heriberto Jara Corona” se encuentra en la comunidad de El Encinar (Figura 1), misma que pertenece al municipio de Nogales, Veracruz. Debido a su situación geográfica, que la ubica más cerca de la zona centro de la ciudad de Camerino Z. Mendoza que del centro de la ciudad de Nogales, menciono las particularidades de ambos lugares así como de la ciudad de Río Blanco, cuya proximidad también es significativa.

**Figura 1: Ubicación de la comunidad El Encinar**



Fuente: Google Maps

Los tres municipios, Nogales, Camerino Z. Mendoza y Río Blanco, pertenecen a la región de las Altas Montañas del Estado de Veracruz y, de acuerdo con datos de la Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN, 2014), el grado de marginación está catalogado como

*bajo* en Nogales y Camerino Z. Mendoza, y *muy bajo* en el caso de Río Blanco. El índice de analfabetismo es de 8% en Nogales, 10.6% en de Camerino Z. Mendoza, y 3.7% en Río Blanco.

Estos municipios tienen en común su origen nahua, siendo Camerino Z. Mendoza el que cuenta con un porcentaje mayor de nahuahablantes: 19%, destaca que el 4% de la población mayor de tres años habla lengua indígena y 24.69% de éstos no hablan español. Por su parte, Nogales tiene una población nahuahablante del 5.61% (de la cual el 0.85% no habla español); mientras que en Río Blanco únicamente el 1.29% de la población habla lengua indígena con un porcentaje de 0.92% que no habla español (SEFIPLAN, 2014).

En relación al aspecto sociocultural, el desarrollo manufacturero originado a finales del siglo XIX generó un importante flujo migratorio que derivó en un acelerado crecimiento demográfico y la consecuente multiculturalización de la zona a la que llegaron personas de otras regiones del país. Aunque predomina la religión católica, existe la presencia de grupos Evangélicos, Testigos de Jehová y de La Luz del Mundo, principalmente.

Las actividades económicas de la zona se concentran en el sector terciario, sin embargo, tiene relevancia la elaboración de muebles de madera por los habitantes de las comunidades indígenas, quienes viajan incluso a otros estados de la República a vender sus productos.

Las comunidades más importantes de la región son: Agrícola Lázaro Cárdenas, Cecilio Terán, Taza de Agua, Ojo Zarco, La Rosa, Rancho Viejo, La Cuesta, Atitla y Necoxtla; cada una de las cuales tiene características socioeconómicas y culturales particulares que las distinguen entre sí. En el municipio de Nogales se encuentra también El Encinar, lugar en el que se ubica la escuela en la que se realizó la intervención pedagógica. En el siguiente apartado, explico cuáles son los rasgos distintivos de dicha comunidad.

### **1.2.2 LA ESCUELA COMO PARTE DE LA COMUNIDAD DE EL ENCINAR**

La escuela “Heriberto Jara Corona” se creó originalmente en el año de 1972 como una secundaria para trabajadores; operó en horario nocturno ocupando las instalaciones de la Escuela Secundaria “Francisco Javier Clavijero” ubicada en la calle Francisco I. Madero de la ciudad de Nogales, Veracruz.

Las Secundarias para trabajadores están dirigidas a personas mayores de quince años y que no concluyeron la educación secundaria; son parte del subsistema de secundarias generales, que a su vez forma parte del sistema oficial de secundarias de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Comparten el mismo plan de estudios con las secundarias generales, con la diferencia de que las asignaturas de Educación Física y Tecnologías no se imparten en razón de la edad de la población a que se dirigen y de que se considera que el alumnado ya está inserto en el campo laboral. Tampoco existe un departamento de Orientación Educativa que atienda las necesidades psicológicas de los estudiantes.

Con el paso del tiempo y debido a la creación de otras opciones para la población mayor de quince años que necesitaba acreditar la educación secundaria, la escuela “Heriberto Jara Corona” se fue quedando paulatinamente sin alumnos. El personal, al advertir que su centro de trabajo tendía a desaparecer dada la escasa matrícula con que contaba, tomó la decisión de trasladar el centro escolar a la comunidad de El Encinar en el año 2001 con la finalidad de captar un número mayor de alumnos.

La congregación se encuentra junto a la Estación de PEMEX, y a la autopista México-Veracruz, tramo Ciudad Mendoza-Esperanza y hay un importante paradero de vehículos de carga. Es atravesada por la vía del ferrocarril Veracruz-Apizaco, tramo Ciudad Mendoza-Acultzingo. El Encinar se encuentra en la intercesión de los valles de Tecamalucan y Balastrera, al pie de la sierra del Xochío, en un estratégico nudo de comunicaciones de importancia nacional por sus oleoductos, líneas eléctricas de alta tensión, autopista y vías de ferrocarril, situación que desafortunadamente propicia muchos ilícitos, además del tráfico de madera clandestino que viene de los bosques que le rodean.

El Encinar fue territorio del antiguo altépetl nahua prehispánico conocido como Oztotípac. Después de la conquista española el virrey Antonio de Mendoza se apropió de gran parte de las tierras de Oztotípac y en 1647 pasaron a formar parte del Condado del Valle de Orizaba que, al desaparecer en 1826, se fraccionó en varias haciendas una de las cuales fue esta localidad que se incorporó a la jurisdicción de Nogales. La hacienda se mantuvo hasta los años veinte del siglo pasado cuando fue fraccionada para crear varios ejidos y la casa principal y sus alrededores quedaron abandonados y en poco tiempo fue poblada con gente procedente de muchos lugares.

De acuerdo con vecinos fundadores de esta localidad, la comunidad es de reciente formación, y ha crecido de manera importante en los últimos años, logrando poco a poco tener representatividad en el municipio, a través de un agente municipal y ocasionalmente algún regidor. Actualmente es una congregación compuesta por varias colonias habitadas por familias en situación de pobreza.

A partir de información proporcionada por pobladores de la zona, se entiende que muchas familias llegaron a establecer sus hogares invadiendo territorios, lo que determinó la formación de muchas de las colonias cercanas, como son: Fernando López Arias, Reforma, Guerrero y algunos asentamientos que colindan con las instalaciones de PEMEX.

La congregación es percibida como una zona peligrosa, situación que se me informó desde el primer día que trabajé en la escuela, mis compañeros de trabajo me recomendaron no transitar sola por la colonia después de las 5 de la tarde y considerar que, en caso de salir a la última hora —la jornada termina a las 6:45 p.m.—, debía pedir a algún compañero con vehículo que me acercara a la zona centro de Ciudad Mendoza o de Nogales, a fin de evitar ser víctima de algún delito. Una de las cosas que llamó mucho la atención en mis primeras experiencias docentes en esta escuela fueron las respuestas de los alumnos cuando indagué sobre su proyecto de vida, pues me percaté de que expresaban preferencias hacia actividades ilícitas.

Cuando la escuela inició sus labores en El Encinar, el traslado de los grupos fue progresivo, al principio, sólo un grupo de primer grado acudía a clases en las instalaciones de la Agencia Municipal, los grados superiores seguían asistiendo a la escuela “Francisco Javier Clavijero”. Posteriormente, con la gestión del personal de la escuela, se consiguió el terreno donde actualmente se ubica la secundaria, mismo que se encuentra en la esquina de la calle Revolución e Insurgentes de la localidad en cuestión.

Los primeros salones se construyeron con madera, lámina y cartón en el año 2001; con el trabajo de los maestros, demás personal de la institución y con el apoyo de los padres de familia. Aunque no fui parte de este proceso de transición, los esfuerzos y situaciones difíciles que en aquel tiempo tuvieron que enfrentar quienes tomaron la decisión de cambiar a la institución del lugar que tenía oficialmente destinado, siguen muy presentes en la memoria de los maestros con más años de servicio y es motivo de orgullo que al día de hoy la matrícula vaya en aumento. En el año 2010, cuando ingresé al servicio docente e inicié mi

labor en esta escuela, los nueve grupos de que constaba la escuela aún seguían tomando clase en aulas con las características mencionadas.

Actualmente la infraestructura ha mejorado considerablemente, sin embargo, todavía llama la atención de esta secundaria las condiciones físicas en que se encuentra operando: para atender aproximadamente a doscientos cincuenta alumnos sólo cuenta con nueve aulas, de las cuales cinco son de concreto y cuatro siguen siendo las que se construyeron originalmente. Con la aportación económica, principalmente de los padres de familia y gestión de la escuela o directivo, se inició durante el ciclo escolar 2015-2016 la construcción de la barda perimetral que brindará cierta seguridad a quienes acudimos a la institución.

Desde que la escuela se ubicó en esta zona, la comunidad escolar se ha encontrado bastante desprotegida, han ocurrido diferentes incidentes violentos dentro de las instalaciones escolares, protagonizados por personas ajenas a la escuela, precisamente porque no existe ninguna barrera física que lo impida.

Se han presentado también innumerables conflictos que involucran a los estudiantes y sus familias, he sido testigo de muchos de ellos; aunque en los dos últimos años este tipo de eventos ha disminuido considerablemente debido a que, según mi perspectiva, a diferencia de ciclos anteriores, los alumnos ya cuentan con la edad correspondiente al nivel secundaria regular (las primeras generaciones eran normalmente mayores de diecisiete años).

No obstante, existen otros sucesos que representan problemas graves de convivencia, aunque de naturaleza distinta, pues emanan de la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, así como de algunas medidas correctivas y decisiones institucionales que se han tomado para atender conflictos diversos.

La inseguridad en la zona influye negativamente en el horario laboral, aunque el horario oficial de las escuelas nocturnas y de este centro de trabajo es de 17:00 a 21:45 horas, la escuela resolvió operar de 14:00 a 18:45 horas en razón de la salvaguarda de los estudiantes y del personal de la institución. Esto implica que las clases son de 45 minutos, a diferencia de las escuelas secundarias generales donde duran 50 minutos. Además, en virtud de la peligrosidad que aqueja a la comunidad, durante el invierno se recortan adicionalmente 5 minutos las clases, para reducir la jornada media hora más (de las 14:00 a las 18:15 horas); el motivo principal es que los alumnos generalmente se van solos a sus hogares y, al caer más temprano la noche, corren mayor riesgo.

Por otro lado, a pesar de que la escuela ha ido progresando, al menos en lo que respecta al aumento de la matrícula, que se han construido nuevas aulas mejorando las condiciones en que se imparten las clases y que hayan disminuido los conflictos violentos graves, entre otros aspectos; existen algunas dificultades relacionadas con la historia de la institución que conviene mencionar porque siguen afectando la convivencia al interior de la misma.

Al igual que El Encinar, la situación de la escuela secundaria “Heriberto Jara Corona” tiene características muy especiales que la distinguen de otras instituciones de la región. Una de las particularidades de este centro de trabajo es que únicamente labora en turno vespertino, además, el 80% de sus docentes prestan servicio en otras escuelas, tanto en turno matutino como vespertino: dieciséis de un total de veinte docentes.

Adicionalmente, el 20% del total de profesores tiene una carga horaria tan reducida en la escuela, que hay días que asisten a dar clase únicamente una hora; esta situación tiene distintas implicaciones: más de la mitad del personal que labora en esta escuela da prioridad al trabajo que desempeña en otro plantel, lo cual se traduce ausentismo frecuente y falta de compromiso. Muchos docentes consideran poco redituable invertir tiempo y dinero en trasladarse hasta la secundaria para cubrir una o dos clases, lo que posiblemente afecta negativamente los vínculos que se establecen con los colegas, los alumnos o sus familias, mermando la convivencia escolar. Además, se dificulta el trabajo colegiado porque coordinar tiempos y encuentros se vuelve una tarea compleja; es sumamente difícil lograr que aquellos que trabajan las primeras horas de la jornada intercambien experiencias con los que imparten las últimas clases.

Aunque existen espacios específicos para el trabajo cooperativo entre docentes, como lo es el Consejo Técnico Escolar, es común que en las sesiones del mismo el nivel de ausentismo sea muy alto. Por ejemplo, la segunda sesión ordinaria del Ciclo Escolar 2015-2016 tuvo solamente el 40% de asistencia.

Aunado a esto, e independientemente que dentro de las prioridades del sistema básico de mejora se habla de una disminución de la carga administrativa en las escuelas (todo un tema), en la actualidad los docentes tenemos una pesada carga laboral, lo que evita que el trabajo colegiado sea eficiente y este hecho definitivamente tiene efectos negativos en el establecimiento políticas de escuela acordes con las características de la comunidad escolar.

Dentro de este contexto resulta fundamental el papel de quienes desempeñan funciones directivas. Actualmente, el cargo es ocupado por un maestro con una amplia carrera sindicalista, lo cual se traduce en prácticas donde se favorece la militancia sindical. Existe la percepción entre los trabajadores de que se tiende a proteger o favorecer los intereses de los individuos que mantienen una relación cercana con la asociación, sin importar la calidad de su trabajo lo que genera resentimiento e individualismo entre el personal de la escuela.

No obstante, destaca la preocupación del actual director por mejorar la infraestructura, la disciplina y la convivencia en la escuela. Sin embargo, no ha logrado establecer mecanismos democráticos satisfactorios para la toma de decisiones. Normalmente las acciones encaminadas a dichas mejoras se perciben como una imposición, lo que provoca que un número importante de trabajadores no haga suyas las metas formuladas.

En cuanto a la población estudiantil, la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela viven en El Encinar, muchos de ellos provienen también de colonias aledañas que igualmente se han formado con familias de localidades como Palo Verde, Ojo Zarco, Maltrata y Balasterra. Existen estudiantes que proceden de familias que inmigraron de otros estados, entre los que destacan Puebla y Oaxaca; también hay presencia en estos lugares de familias provenientes de comunidades nahuas.

Si bien nuestro centro de trabajo reconoce que cuenta con alumnos pertenecientes a grupos nahuahablantes y algunos docentes, como es el caso de la profesora de inglés, han realizado actividades donde se les motiva a expresarse en náhuatl, no se ha hecho un diagnóstico sobre la diversidad lingüística de los estudiantes. Aunque no se sabe con certeza el número de alumnos que proceden de familias nahuahablantes, sí se puede tener la información de que todos los educandos se comunican en español.

Aunque El Encinar es una localidad relativamente joven, la mayoría de los estudiantes ha vivido en ella —o en lugares cercanos— desde su nacimiento. Independientemente de que las familias provengan de lugares diversos, El Encinar ha logrado, desde mi punto de vista, cierta cohesión. Ésta se ha generado principalmente por motivos religiosos y culturales, destaca entre ellos la fiesta patronal de San Isidro Labrador, durante esta fiesta, se organiza una feria en la que hay carreras de caballos, peleas de gallos, rayuela, desfiles, bailes, y otras actividades.

Generalmente no hay clases durante los días más importantes de la feria en honor al patrono de la localidad pues, aunque los maestros acudimos normalmente a nuestras labores, el 90% de los alumnos no asiste a la escuela, lo cual es una práctica arraigada. También es común que ocurran sucesos violentos durante esta fiesta, principalmente peleas entre las personas de la congregación que asisten a la celebración.

En lo relativo a la situación política del lugar, destacan diversas fricciones con las autoridades municipales. En el mes de agosto de 2015, por ejemplo, unos doscientos habitantes de la congregación vertieron toneladas de basura durante una manifestación frente al Palacio Municipal, además de impedir la salida del personal que ahí labora. Por otro lado, es común que los padres de familia tomen posturas violentas frente a los conflictos que se presentan dentro del centro escolar, lo cual obstaculiza las posibilidades de que éstos se solucionen mediante el diálogo o la negociación.

Entre las actividades económicas que ejercen los habitantes de la comunidad, los hombres generalmente se dedican a oficios diversos principalmente albañilería y elaboración de muebles de madera; las mujeres generalmente se dedican al hogar, aunque algunas de ellas también ejercen algún oficio o son trabajadoras domésticas. Existen en la comunidad numerosos aserraderos. Muchos jóvenes, además de asistir a la escuela trabajan desempeñando alguna de estas actividades o como empacadores en supermercados. También es común que en las familias alguno de los padres o en ocasiones ambos, emigren a Estados Unidos, inclusive hay alumnos de nuestra institución que nacieron en ese país y posteriormente regresaron a vivir en México.

En lo que respecta a los problemas de carácter social que afectan a la comunidad, es común que tanto hombres como mujeres consuman drogas y alcohol a temprana edad, abandonen la escuela porque prefieren trabajar o porque van a ser padres (las prácticas sexuales sin protección y a temprana edad también son comunes entre la población de la localidad).

Los roles de género que se hacen evidentes en la comunidad, es notorio que durante las clases los hombres ocupen un área del salón y las mujeres otra. Esto también se manifiesta en las familias pues las juntas que se realizan para entregar calificaciones se caracterizan porque son generalmente las madres de los alumnos quienes acuden a firmar la boleta, lo



mismo sucede cuando se cita a algún tutor para tratar asuntos relacionados con el rendimiento o comportamiento de los estudiantes.

Por lo que hasta aquí he descrito, hablar de interculturalidad en la escuela no me parece apropiado porque, aunque existe diversidad en el espacio escolar, la realidad es que la convivencia no se da en términos de igualdad mutuamente enriquecedora, como lo refiere Schmelkes (2014). Sin embargo, si hay cierto grado de reconocimiento de las diferencias en nuestro centro escolar, sobre todo respecto a las religiones que el alumnado practica y a los aspectos socioculturales que afectan a los adolescentes: existen profesores que se interesan por tomar decisiones pedagógicas considerando la religión, situación económica, familiar o social de sus estudiantes.

La plantilla docente está conformada en su mayoría por profesores originarios de la región (Río Blanco, Nogales y Ciudad Mendoza) y algunos de ellos participan de manera entusiasta en las festividades locales. El ciclo escolar 2014-2015, miembros de la comunidad invitaron a los docentes a participar en la elaboración de los arcos florales para la iglesia en el marco de la fiesta patronal, tres maestras incluso se involucraron en dicha tarea. La institución también ha participado en el desfile que inaugura la fiesta patronal colabora en la recaudación de fondos que organizan algunos miembros de la iglesia para su celebración.

Considero importante mencionar que, a pesar de que los docentes reconocemos en cierta medida la importancia de involucrarnos en la vida cultural del alumnado y de la comunidad, únicamente lo hemos hecho en función de las festividades de naturaleza católica. En contraste, se advierte cierto distanciamiento entre los miembros de las diferentes comunidades religiosas, se ha dado del caso de que alumnos pertenecientes a minorías religiosas manifiesten durante mi clase temor a que sus compañeros los rechacen o “no entiendan” ciertos aspectos de su vida relacionados directamente con la religión que profesan. No es común que como política escolar se reconozcan las características de estos grupos ni se identifiquen sus efectos en las dinámicas escolares.

Por lo que hasta aquí he explicado, existe una gran diversidad en la comunidad donde la escuela se localiza y, aunque ésta ha podido operar gracias a metas comunes derivadas de las necesidades de progreso y desarrollo dentro de la congregación, la realidad es que aún es preciso trabajar para que se mejore la convivencia entre los miembros de la comunidad.

Para lograr una mejoría en las relaciones interpersonales en El Encinar, parto de la premisa de que el aula es un espacio idóneo para gestionar mejores relaciones entre los individuos, por lo que a continuación destaco las características del grupo que fue destinatario de la intervención pedagógica motivo de este trabajo.

### **1.2.3 EL SEGUNDO GRADO, GRUPO “C”: RASGOS PARTICULARES**

Los maestros debemos ser capaces de identificar los distintos factores que determinan la diversidad en el aula para estar en posibilidades de generar estrategias que disminuyan los conflictos con y entre el alumnado, propicien la valoración de las diferencias y promuevan el respeto en condiciones de igualdad entre individuos y colectividades.

Por esta razón, describo algunas características relevantes de los alumnos que conformaban el segundo grado, grupo “C”, de la Escuela Secundaria “Heriberto Jara Corona”, a quienes impartí la asignatura de Formación Cívica y Ética durante el ciclo escolar 2015-2016. Elegí este grupo porque tenía rasgos que lo distinguían de los otros dos del mismo grado, los cuales también estaban a mi cargo en la misma asignatura. Las razones que motivaron elegir al segundo “C” se explican a continuación.

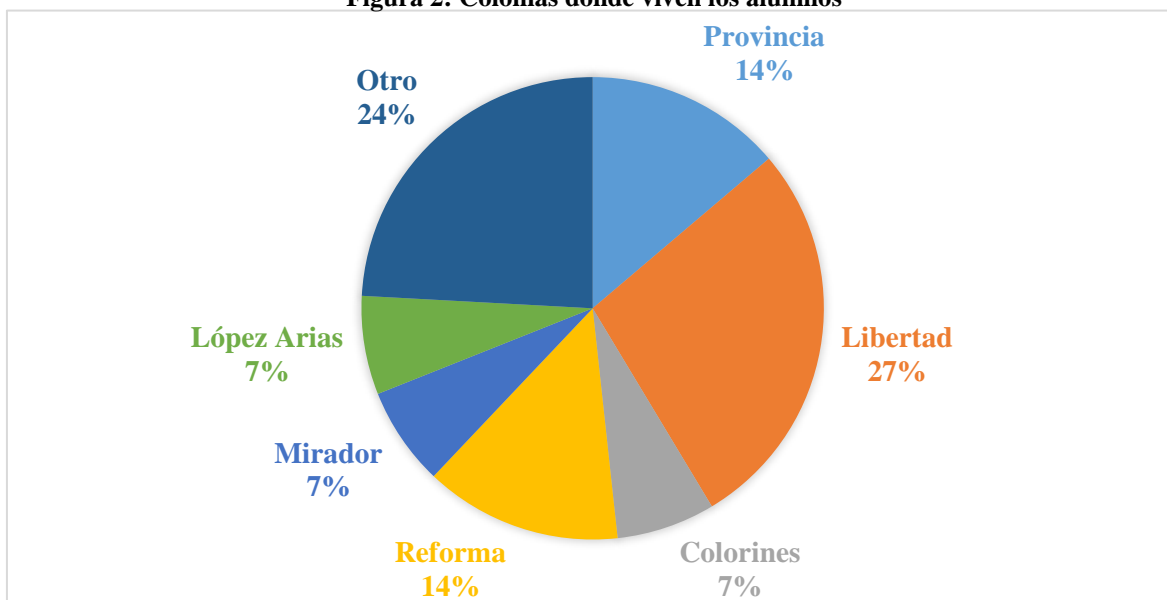
En primer lugar, este grupo se caracterizaba por tener una conformación mayoritariamente masculina: de un total de veintinueve alumnos, dieciocho —el 62%— eran hombres y once —el 38%—, mujeres. Aunque la diferencia no parezca tan significativa, los grupos de segundo grado “A” y “B”, donde las mujeres superaban en número a sus compañeros, se distinguieron por ser más participativos; si bien durante las clases en estos grupos casi todas las aportaciones eran realizadas por alumnas, también existían algunos hombres que de manera frecuente expresaban su opinión.

Sin embargo, en el segundo “C” esto no sucedía, generalmente participaban de forma frecuente cuatro alumnas y los alumnos no lo hacían durante toda la clase, incluso si se les pedía de manera personal que lo hicieran. Aunado a lo anterior, otros docentes habían expresado algunas quejas hacia este grupo, refiriéndose a sus integrantes como apáticos, irresponsables y conflictivos; a pesar de que durante mi clase no se generaban pleitos graves, la actitud de dos estudiantes consistía en reírse o encogerse de hombros cuando les daba una indicación o les hacía alguna pregunta.

Basándome en esta situación y en la necesidad de reconocer las singularidades del alumnado, recuperé información sobre algunos aspectos socioculturales de los estudiantes con base en una encuesta aplicada por la escuela a todos los alumnos de la institución al inicio del ciclo escolar (Anexo 1), para posteriormente analizar cómo éstos influían en el establecimiento de la dinámica grupal y a partir de ello, generar estrategias pertinentes para mejorar la calidad de la convivencia en el grupo.

**Identidad socioespacial.** Debido a que las personas están presentes físicamente en sitios con determinada carga social y cultural (Lucas Campo, 2012), es importante conocer los lugares de inscripción de la propia experiencia de los estudiantes dada la relación que tiene la espacialidad con el aspecto social, por lo que un dato relevante sobre el grupo es el lugar donde los alumnos vivían. Todos se trasladaban a la escuela a pie, según indicaron, algunos de ellos estaban a diez minutos de distancia y otros caminaban hasta media hora. Las colonias cercanas a la escuela son Provincia y Libertad y las más alejadas, Reforma y López Arias (Figura 2).

**Figura 2: Colonias donde viven los alumnos**



Fuente: Elaboración propia basada en encuestas aplicadas a los alumnos del 2 “C” en agosto de 2015.

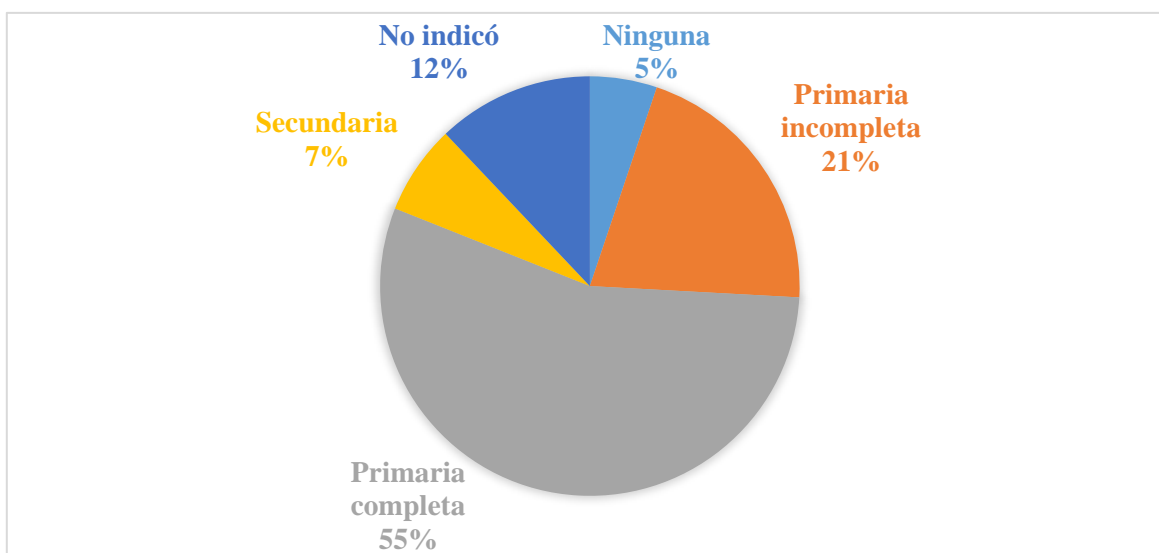
De acuerdo con la encuesta antes mencionada, el 75% de los integrantes del segundo grado, grupo “C” mencionó haber nacido en la zona de Nogales, Río Blanco o Ciudad Mendoza, los demás provienen de Acultzingo, Distrito Federal, Santa Cruz, Balasterra y Orizaba. Con base en mi experiencia con otros grupos, las identidades de los alumnos que provienen de comunidades rurales alejadas de la región, puede significar motivo de orgullo o de vergüenza

dependiendo del sentido de pertenencia del alumno motivado principalmente por los padres de familia o por los abuelos. En contraste, aquellos alumnos han vivido ciudades más grandes como Orizaba o Distrito Federal, gozan en ocasiones de un status mayor.

**Escolaridad de las madres y padres de los estudiantes.** El mayor grado de estudios en las familias fue de secundaria, la mayoría de los padres y madres de familia cursó únicamente la primaria, algunos de ellos sin terminarla (Figura 3), dato que podría estar ligado con el proyecto de vida de los alumnos y el valor que dan a su participación en la promoción de mejores relaciones entre las personas desde la escuela y la comunidad.

Al parecer, para muchos padres de familia no existe una educación para la convivencia como tal, al contrario, conciben la escuela como un lugar en el que la disciplina del alumnado tanto como su comportamiento es responsabilidad única del docente, es común que se muestren indiferentes o se enfaden cuando se intenta involucrarlos en las decisiones de la institución sobre este tema.

**Figura 3: Escolaridad de los padres de familia**



Fuente: Elaboración propia basada en encuestas aplicadas a los alumnos del 2 "C" en agosto de 2015.

La manera en que las familias participan en la formación de sus hijos también puede asociarse con los referentes que tienen en relación con los derechos humanos, el respeto a las diferencias y la democracia; así como de la forma en que la educación secundaria contribuye a la adquisición de estos saberes.

Es común, por otro lado, que los padres no se involucren en actividades escolares de diversa naturaleza, pues generalmente las madres son quienes asisten a la mayoría de los

eventos y cuando acude algún padre, por lo regular se mantiene al margen de lo que acontece en el centro escolar.

Aunado a esto, el diálogo entre docentes y familias se dificulta debido a que los profesores no mostramos en ocasiones empatía hacia las diferentes situaciones adversas que éstas enfrentan. Desde mi punto de vista, hay una serie de prejuicios tanto en los docentes como en las familias asociados con la formación académica de ambas partes impiden el diálogo entre éstas.

Personalmente he escuchado en múltiples ocasiones expresiones por parte de los familiares de los alumnos que aluden a este aspecto. Es muy común, por ejemplo, que para argumentar algo los familiares de los alumnos empiecen el discurso con frases como “aunque yo no haya estudiado”, “aunque sólo llegue hasta tercero de primaria”, etcétera. Los docentes por su parte, también realizan ciertas expresiones en las que descalifican los argumentos de las familias porque “son ignorantes” o incluso muestran resistencia a generar acuerdos porque consideran que el fracaso del diálogo se debe a que las familias no logran entender las razones expresadas por los profesores.

Otro dato de interés estuvo asociado con las actividades económicas de los miembros de la familia. En la encuesta realizada, el 75% de los encuestados indicó que las madres de los alumnos son amas de casa, mientras que el 25% restante, omitió su respuesta por lo que no fue posible identificar si estas madres de familia realizaban o no otras actividades. Al parecer, las madres de los alumnos de este grupo convivían cotidianamente con sus hijos y podrían estar pendientes de su rendimiento escolar, no obstante, era difícil entablar un diálogo con ellas: aunque se les pidiera que asistieran a la escuela para generar acuerdos relacionados con las actitudes o rendimiento escolar de sus hijos, no acudían a la escuela y las ocasiones que tuve la oportunidad de hablar con ellas, no logré resultados satisfactorios.

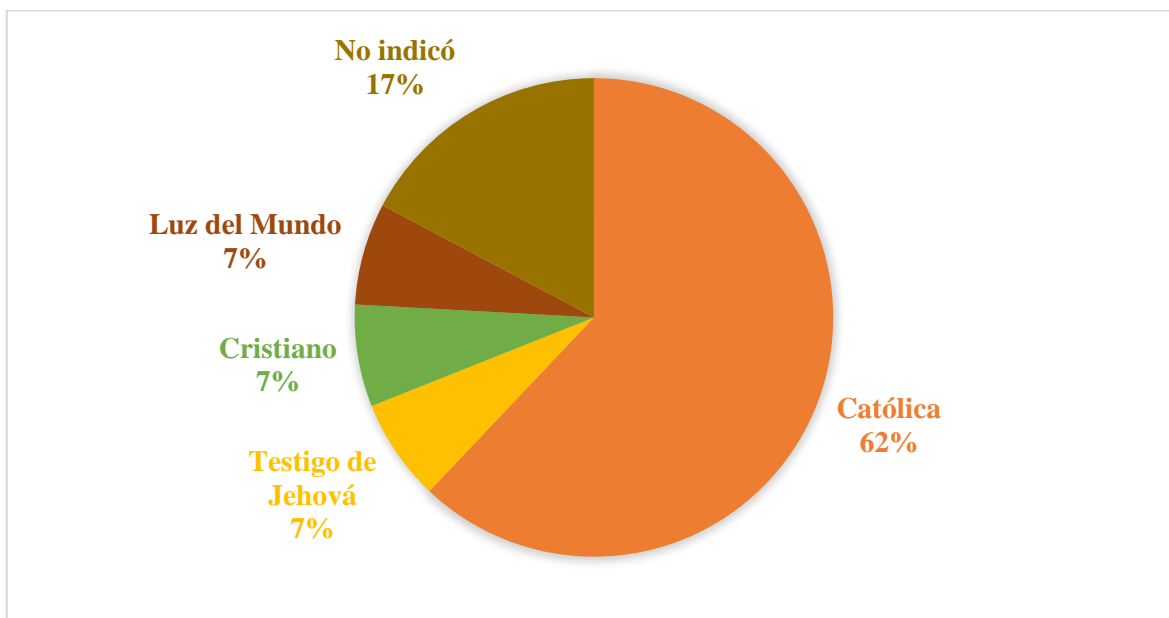
Los padres se dedicaban principalmente a la albañilería y el campo. Era muy raro que acudieran al centro escolar, las razones podían ser diversas y difíciles de determinar debido a las dificultades en la comunicación que, como ya expliqué, se daban entre familias y personal de la escuela. La mayoría de los padres y madres de los alumnos vivían juntos, sólo en el caso de 3 hombres y dos mujeres, los padres de familia estaban separados.

Aunque como he mencionado, era difícil generar acuerdos efectivos con las familias en relación con la conducta de los estudiantes es importante señalar que, en mi experiencia

como docente, el diálogo fue mucho más cordial con las mujeres que con los hombres, estos últimos se mostraron a la defensiva en las escasas ocasiones que pude entablar conversación con ellos.

**Religión.** Si bien la mayoría de los alumnos mencionó practicar la religión católica, algunos mencionaron también ser testigos de Jehová, cristianos y de la Iglesia de la Luz del Mundo. Los hombres que profesaban la religión católica duplicaban a las mujeres que pertenecían a ella (Figura 4).

**Figura 4: Religión que practican los alumnos**



Fuente: Elaboración propia basada en encuestas aplicadas a los alumnos de 2 “C” en agosto de 2015.

Consideré relevante esta información debido a que había observado que el personal de la escuela se involucra y entiende más las actividades relacionadas con la tradición católica que con otras religiones, lo cual hace necesario un reconocimiento intencional de los estudiantes pertenecientes a grupos religiosos minoritarios.

Como se puede observar, la diversidad en el grupo estaba dada por distintos factores, desde la religión hasta el lugar de procedencia de las familias o el lugar en que los alumnos vivían. Esto influía definitivamente en la dinámica establecida en el grupo, por lo que consideré esta diversidad como una de las premisas de mi labor docente para favorecer la convivencia.

Además, debe considerarse que los profesores también formamos parte de la diversidad áulica, y muchas veces cuando procedemos de una cultura diferente a la del alumnado —como es mi caso—, la tarea se torna aún más compleja pues requiere de un esfuerzo mayor por comprender las implicaciones culturales que determinan las relaciones interpersonales en la comunidad. De esto me ocupo más adelante.

#### **1.2.4 DIVERSIDAD Y DOCENCIA: LA NECESIDAD DE ANALIZAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

En el discurso educativo generalmente se reconoce el valor que tiene la convergencia de diversas culturas y formas de ser en los distintos ámbitos de la vida humana, no obstante, en muchas ocasiones este reconocimiento no se manifiesta realmente en la práctica como se plantea en los principios y enfoques elementales de educación intercultural.

Independientemente de la discusión con respecto a las múltiples posturas que han definido las formas de atención a la diversidad desde la escuela, que consideran acciones que van desde políticas asimilacionistas o compensatorias, hasta aquellas que se caracterizan por una visión integradora en términos de igualdad cultural, en realidad es poco o nulo el peso que se atribuye a la implementación de estrategias que tomen en cuenta la diversidad del alumnado dentro de las escuelas.

Como especifiqué con anterioridad, si bien se reconocen algunas diferencias entre los estudiantes que acuden a nuestro centro escolar, no se diseñan estrategias para su atención ni para la gestión de la convivencia considerando estos rasgos que distinguen al alumnado. Es decir, se implementan acciones para promover la convivencia que no contemplan las características de las personas involucradas.

Este hecho me obligó a cuestionarme sobre la manera en que percibía la diversidad, las actitudes que tenía hacia la misma y las habilidades que poseía para atenderla mediante la práctica docente. Por esta razón describiré algunas características personales a fin de clarificar por qué argumento que en ocasiones el entendimiento entre mis alumnos y yo se hacía complejo.

Considero importante mencionar que mi trayecto de vida —el cual ha formado mi manera de pensar y de ser, de percibir el mundo— es muy distinto al de mis estudiantes. Esto genera una serie de consecuencias cuando me enfrento a mi actual contexto laboral, que

difiere por completo con todo lo que he experimentado anteriormente: yo también formo parte de la diversidad áulica.

Como ocurre con frecuencia en contextos como éste, los conflictos asociados con las diferencias son de distinta índole, y además recurrentes. Describo a continuación algunas de mis características personales con la finalidad de clarificar por qué las diferencias significativas entre mis alumnos y yo requieren ser tomadas en cuenta.

### **1.2.5 LA DOCENTE**

Al igual que muchos maestros que laboran en el nivel secundario de educación básica, ingresé al servicio con un perfil contemplado en el profesiograma para impartir la materia de Formación Cívica y Ética —estudié la Licenciatura en Derecho y la Licenciatura en Administración de Negocios Internacionales—, pero sin ninguna formación pedagógica, situación que me hacía sentir insegura sobre mi desempeño profesional docente.

Por esta razón, decidí ingresar a la Maestría en Educación Básica ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual me permitió reflexionar sistemáticamente sobre mi práctica profesional, asumir que hay una variedad de factores que afectan mi desempeño en el aula, y comprender que requiero del dominio y ejercicio de competencias docentes de diversa índole. De lo anterior emanó el reconocimiento de la importancia que tienen, no sólo los elementos del contexto y las características de mis estudiantes, sino primordialmente aquellas circunstancias formativas y personales que influyen en las decisiones que tomo en el aula, dirigidas tanto a mis alumnos como a cualquier miembro de la comunidad escolar. La calidad de la educación que imparto mejorará en la medida que mis decisiones sean más pertinentes.

La investigación, el análisis y la reflexión sobre mis formas de trabajo, son medios que me permiten reconocer, entender y resolver problemas reales que se presentan en mi ejercicio profesional. En el logro de este cometido resulta indispensable desarrollar competencias que me permitan evaluarme más objetivamente, de manera que sea capaz de proporcionar cada vez un mejor servicio a mis estudiantes.

Para facilitar mi reflexión sobre la práctica docente empleé una valiosa herramienta que me permitió registrar sucesos significativos: el diario de campo. Por ello describo cómo, a partir de las anotaciones realizadas desde octubre de 2014, pude identificar aquellos



aspectos de mi práctica docente que me interesaba resolver; así como revisar, desde las premisas contenidas en la RIEB con un enfoque intercultural, lo que acontecía durante mis clases e identificar por qué es importante mejorar mi práctica educativa.

Después de leer los registros del diario de campo, observé mis notas en su mayoría se relacionaban con la frustración experimentada por no obtener los resultados esperados al enfrentar diversas vicisitudes durante las clases; entre las cuales destacaban los conflictos con los alumnos y entre ellos. Algunos de éstos se originaban debido a mi reacción frente a lo que yo consideraba conductas violentas, indisciplina o indiferencia, más adelante haré algunas observaciones relacionadas con las medidas tomadas al respecto y sus correspondientes motivaciones.

Las incidencias que me generaban incomodidad se relacionaban directamente con las dinámicas tanto de trabajo como de interacción establecidas en los grupos, las cuales se habían arraigado. En general, el problema radicaba en que ciertas interacciones que se producían dentro del aula durante la clase impedían que ésta se llevara a cabo en los términos y tiempos que yo había destinado en la planeación. Con la intención de saber cuáles eran los problemas más comunes, me di a la tarea de clasificar los conflictos de acuerdo con el tipo de dificultad y a la frecuencia con la que se presentaban.

Observé que normalmente los alumnos se agrupaban por género, no sólo cuando trabajaban en equipo, también cuando elegían dónde ubicarse dentro del aula. Como parte de las medidas para aminorar esta situación, conformaba equipos al azar para propiciar de este modo el trabajo cooperativo, esto me generó mayores conflictos puesto que los estudiantes manifestaron públicamente resistencia a trabajar en equipos designados de esta manera. Al principio no me fue posible resolver estos problemas pues no contaba con los conocimientos que me permitieran saber qué hacer.

Especialmente, noté dificultades para intervenir en situaciones problemáticas entre los educandos, a fin de propiciar conductas de convivencia deseables; resultaba difícil incluso controlar mis propias actitudes y estados de ánimo para generar un ambiente favorable al aprendizaje en beneficio de todos. En algunas ocasiones los alumnos estaban sumamente inquietos, hablaban todos al mismo tiempo y no podía captar su atención. En otras, se mostraban apáticos, desmotivados para aprender, distraídos. Ambas situaciones me

generaban elevados niveles de estrés y me afectaban anímicamente, incluso durante el resto de la jornada y fuera de ella.

Cuando los alumnos se interesaban por la clase y querían participar, era difícil regular sus intervenciones, no observaban reglas de participación: se interrumpían unos a otros, hablaban sin que se les cediera la palabra y no escuchaban a los que estaban participando. En todos estos casos solía desesperarme, distraerme de los propósitos de la clase y perder tiempo intentado “poner orden”, o llamándoles la atención. Fueron muchas las ocasiones en las que me extendí en llamadas de atención, restando tiempo valioso a la parte académica propiamente dicha. En consecuencia, concluí que era sumamente importante mejorar mis habilidades para comunicarme con mis estudiantes y para promover que la convivencia grupal mejorara.

En las observaciones descritas en mi diario de campo también constaté que, si bien había tenido éxito con algunos alumnos que al inicio del ciclo escolar tenían un comportamiento disruptivo y no estaban dispuestos a trabajar en clase; la realidad es que aquellos estudiantes, en apariencia tímidos, que tampoco participan activamente en el aula, no habían podido ser integrados en su totalidad. Con algunos de ellos pude lograr que en una o dos sesiones hicieran algunas intervenciones, pero de manera general siguieron manifestando un nivel participativo muy bajo.

Aunque tomé algunas medidas que consideré pertinentes para incentivar la participación, autoestima y desempeño de los alumnos, concluyo que la mayoría, fueron basadas en un conocimiento empírico. Por ejemplo, los aspectos relacionados con las circunstancias personales de los alumnos no eran tomados en cuenta dentro de las estrategias que aplicaba. Algunos de estos rasgos del alumnado que no consideré en su momento fueron, la religión a la que pertenecían, problemas en el entorno familiar, conflictos con otros compañeros, preferencia sexual, etcétera.

Me di cuenta de que, aún indagando sobre algunos aspectos personales de mis alumnos, no podía encontrar una manera efectiva de recuperar el contexto en la toma de decisiones dentro del aula o al momento de realizar la planeación didáctica de manera que impactara positivamente en la convivencia al interior del grupo. Esto también influyó en un control deficiente de las dinámicas e interacciones en el salón de clase, lo que derivó en un

desgaste innecesario de mi ánimo y distrajo la atención de los alumnos evitando que se involucraran en su aprendizaje en la medida deseada.

Con respecto a la RIEB, ésta define el papel que el docente juega en la construcción del saber: de acuerdo con lo establecido en el programa de Formación Cívica y Ética para secundaria (SEP, 2011b), el papel que desempeña el docente es central toda vez que es él quien se encarga de desempeñar una función mediadora capaz de generar situaciones motivantes y significativas para sus alumnos. Debe influir en la promoción del ejercicio de derechos y libertades, en un marco de aprecio a la diversidad, respeto y tolerancia. Al contrastar estos principios con la realidad que prevalecía en mi aula, se hizo necesario diseñar una intervención pedagógica que contemplara el fortalecimiento y adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que eran deficientes para atender la diversidad y promover la convivencia en el grupo.

La atención a la diversidad requiere del docente un conocimiento profundo del contexto. No obstante, acercarme y conocer este contexto del que también era parte, fue una ardua tarea: como mencioné en un principio, las circunstancias en que me desenvolvía antes de trabajar como docente, en poco se parecen a las características de El Encinar. Mis experiencias previas sumadas al escaso dominio de las “precauciones” —por llamarlas de alguna manera— que debe tener una persona cuando ingresa a un contexto que desconoce, derivaron en situaciones problemáticas sobre todo en aspectos de interacción y comunicación.

En primer lugar, tanto mi familia como las personas de las que me rodeaba antes de vivir en Nogales reconocen la equidad de género, aunque desde diferentes perspectivas; mi actitud en el centro de trabajo, por lo tanto, era más congruente con las libertades que tenía reconocidas en los ámbitos familiar y de amistades que con los roles de género establecidos en esta escuela, me di cuenta paulatinamente de que las personas se sorprendían de mi presencia y comportamiento en ciertos lugares y bajo determinadas circunstancias; posteriormente, también advertí que tanto alumnos como compañeros de trabajo solían agruparse por género.

Por otro lado, como viví en distintas ciudades, la cuestión territorial no tenía para mí una connotación simbólica significativa, lo cual me hizo pasar por alto el impacto que en la convivencia tienen las identidades socioespaciales de mis alumnos, no era relevante para mí

la información relacionada con sus lugares de procedencia, me costaba trabajo incluso recordar dónde vivían o de dónde procedían, a pesar de que se los había preguntado en un intento por aprehender esta información.

Cuando estudié licenciatura, en la ciudad de Xalapa, cuya población se caracteriza por un alto porcentaje de jóvenes de distintas partes del Estado, el lugar de procedencia era una pregunta que se hacía rutinariamente cuando conocías a alguien y después el dato no ganaba mayor relevancia, la mayoría de mi generación escolar no éramos de Xalapa, teníamos eso en común.

Otro aspecto en el que no tenía experiencia estaba relacionado con la etnicidad de algunos de mis alumnos, aunque El Encinar no está catalogado como una congregación de herencia indígena, puedo afirmar que hay un importante flujo migratorio de comunidades nahuahablantes, existen numerosas familias que tienen poco tiempo viviendo en la zona y es común que los estudiantes conozcan palabras en náhuatl porque lo hablan sus padres o sus abuelos. El problema radicaba en el hecho de que desconocía estos referentes culturales y sus implicaciones, aunque había intentado involucrarme en las festividades de la zona, como la fiesta patronal y procurado asistir a las celebraciones familiares a las que me invitaban, continuaba sintiéndome ajena a los códigos de conducta, insegura, en calidad de espectadora y sin saber qué hacer o decir en algunas situaciones que se me presentaban.

Lo mismo sucede con la diversidad religiosa de la congregación, donde convergen católicos, testigos de Jehová, miembros de la luz del mundo y cristianos. Aunque mi familia es católica, la religiosidad era algo que estaba presente en mi vida sólo en ocasiones, en el contexto xalapeño aprendí inclusive a reprimirla, pues muchos de mis amigos cercanos no profesan ninguna religión, esto obnubilaba mi mirada en tanto que frecuentemente restaba importancia a la influencia que tiene la espiritualidad en la manera de pensar y ser de mis alumnos.

Con estos ejemplos concluyo que, si bien había procurado ser respetuosa de las particularidades de los individuos y grupos con quienes convivía, la realidad es que esto no era suficiente para generar un diálogo con ellos. De alguna manera, había aprendido a relacionarme con mis alumnos, pero sabía que la comunicación, si bien era funcional hasta cierto punto, no dejaba de ser intrascendente la mayoría de las veces.

El fin de la educación, desde la pedagogía de la diferencia es ese modo de incorporar a los Otros al mundo, desde una perspectiva ética, la educación significa cuidar del Otro (Vignale, s/f); por ende, las acciones de la intervención pedagógica debían centrarse precisamente en mejorar mi desempeño dentro del aula para brindar una educación de mejor calidad, lo cual implicaba favorecer que mis alumnos accedieran a los aprendizajes que necesitaban para vivir y convivir mejor.

Tocar y ver de cerca a seres humanos iguales a mí en necesidades de afecto, de comprensión, de libertad, pero al mismo tiempo tan diferentes en formas de ser y pensar, me sensibilizó de una forma que sólo es concebible mediante este contacto cercano. Sin embargo, el solo interés por querer contribuir a la formación de individuos con competencias para la convivencia, no era suficiente para desarrollar una práctica educativa congruente con tal objetivo. Como profesora, surgió entonces la necesidad de mejorar también mis competencias en beneficio de mis estudiantes.

Desde esta postura, consideré que una manera de profesionalizar la labor docente en pro de la gestión intercultural de la convivencia, era a través de la investigación-acción. Pues como señala Latorre (2005):

La investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza (práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido (p. 10).

Por esta razón decidí que, mediante el fortalecimiento de mis competencias docentes, se mejoraría la convivencia en el grupo de segundo “C” y se proveería a los alumnos de capacidades para relacionarse de manera intercultural con otras personas. Al llegar a este punto es necesario considerar el marco normativo vigente, sobre todo en función de los derechos protegidos por la comunidad tanto nacional como internacional en relación con la convivencia entre individuos y grupos. El cual presento a continuación.

### **1.3 NORMATIVIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

Toda vez que la sociedad reconoce la importancia de educar para la convivencia, y que la labor docente se encuentra dentro de un marco jurídico que regula su ejercicio; enuncio a continuación las normas que en los distintos ámbitos de aplicación marcan la pauta para la

gestión de la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar y que orientan las políticas públicas en materia de educación.

Es preciso que señale en primera instancia la normatividad de carácter internacional a la que nuestro país se ha alineado para identificar la manera en que éstas, en conjunto con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, definen las normas mexicanas relativas al tema de la convivencia; y en segunda instancia, algunas decisiones que en el Estado de Veracruz se han tomado en congruencia con estos lineamientos.

### **1.3.1 NORMATIVIDAD INTERNACIONAL**

En el ámbito internacional, la Declaración Universal sobre Derechos Humanos (ONU, 1948) es el primer documento al que debe hacerse referencia en la historia del reconocimiento de los derechos inherentes a cada persona. Proclamada en diciembre de 1948, la Declaración es la base de todos los ordenamientos existentes en la materia. En lo que concierne a este trabajo, su Artículo 26° señala lo siguiente:

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, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Se reconoce, desde entonces, la importancia que tiene la función educativa en el desarrollo humano y en el favorecimiento de la convivencia amistosa y tolerante entre los distintos grupos; para ello, la Declaración señala como importante la comprensión del otro. Dicha comprensión únicamente es posible mediante el desarrollo de la empatía hacia otros grupos y personas, partiendo en primer lugar del reconocimiento de la diversidad como riqueza y patrimonio humano.

Otro tratado Internacional al que México se encuentra adscrito desde 1984 es el Pacto de San José de Costa Rica (1969). En él se contempla dentro de los deberes que deben asumir los Estados firmantes lo siguiente:

Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión,

opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Al adherirse a esta normatividad, el Estado Mexicano asume como su responsabilidad la creación de leyes y políticas públicas que hagan efectivos los derechos que en ella se establecen. Esto incluye por supuesto a las decisiones normativas en materia de educación, las cuales deberán constreñirse al respeto de la diversidad y a la erradicación de cualquier forma de discriminación o exclusión.

Ahora bien, uno de los tratados internacionales que tienen singular importancia en este apartado es la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). En ella se reconoce la igualdad de derechos que tienen los niños con respecto a los adultos, pero además se suma la necesidad de crear derechos específicos para menores de 18 años, toda vez que dada su condición de menores y por no haber alcanzado pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial.

Hacer referencia a esta norma internacional es obligado si se toma en cuenta la minoría de edad que caracteriza al alumnado de secundaria. Además, tal y como señala el Marco de Referencia Sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública (SEP, 2015), la filosofía que defiende los derechos de los menores se sustenta en el hecho de que éstos tienen el derecho de asumir responsabilidades y participar en decisiones y actividades para las cuales cuentan con la competencia necesaria. Por lo tanto, considerar su opinión y participación en el establecimiento de normas y formas de convivir debe también ser uno de los ejes rectores en la toma de decisiones para favorecer el intercambio entre los miembros de la comunidad escolar.

Por otro lado, se contemplan en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), aspectos importantes que deben considerar los Estados al decidir hacia dónde debe encaminarse la educación y que se asocian también con la convivencia. Por ejemplo, en el inciso c de su Artículo 29 se indica que la educación debe:

Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

Así, se suma importancia al capital cultural de la humanidad, su reconocimiento y salvaguarda desde el ámbito educativo como parte de los derechos reconocidos a la niñez, desde una perspectiva en el que la diversidad sí debe ser considerada.

Existen también dos documentos a los que es indispensable hacer referencia en razón de que las propuestas emanadas de éstos han tenido una influencia determinante en las políticas de educación básica en México. El primero de ellos, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), cuestiona la simple acumulación de conocimientos y su correspondiente valoración en términos únicamente cuantitativos, promueve en respuesta a los retos del presente siglo, cuatro pilares educativos que se relacionan entre sí como parte de la formación integral de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás supone, de acuerdo con Delors (1996), concebir una educación capaz de evitar conflictos o enseñar a solucionarlos de manera pacífica, lo que requiere que se eduque para la no-violencia en un contexto que favorezca no sólo el encuentro con la diversidad, sino el entendimiento del otro.

El segundo documento, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morin, 1999), hace alusión a los principios que deben regir cualquier formación capaz de enfrentar las incertidumbres y retos de nuestra sociedad actual. Para ello, plantea la necesidad de que la tarea educativa se transforme, lo que implica no sólo un cambio de paradigma, sino una completa evolución en nuestra manera de pensar y actuar que significa, en el tema relativo a la convivencia, la comprensión mutua entre los seres humanos.

Ambos textos, avalados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), legitiman la ruta que ha de seguirse en la definición de las políticas públicas encaminadas a cumplir con la reglamentación internacional que compromete a nuestro país y que se ha mencionado brevemente en este apartado.

México ha asumido, mediante su adhesión a los diferentes tratados internacionales y a través de su participación en distintas organizaciones a nivel mundial, numerosos retos en torno a la necesidad de mejorar la convivencia entre las personas. Esto implica, además de la no discriminación, el respeto a la diversidad y el fomento de la convivencia pacífica desde la escuela, por lo que a continuación, analizaré los principales lineamientos que trazan las políticas nacionales actuales en torno a este tema, tanto a nivel federal como algunas disposiciones que se han generado en el estado de Veracruz.



### **1.3.2 NORMATIVIDAD NACIONAL**

Como norma suprema en nuestro país, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° establece como responsabilidad de la educación pública el fomento de los derechos humanos, y agrega que ésta:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Es así como este ordenamiento reconoce la necesidad de fortalecer una convivencia en la diversidad, desde una visión que luche contra la discriminación a partir del respeto y valoración de lo diverso.

En la Ley General de Educación (LGE) se define a ésta como el medio para adquirir, acrecentar y transmitir la cultura y se hace énfasis en la importancia de incluir a todos los involucrados en el proceso educativo para cumplir con los objetivos de la educación en México. Por ende, se considera relevante la participación de los educandos en su formación.

En su Artículo 7, inciso V, la LGE establece como fin de la educación “infundir el conocimiento y práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad”. Para que esto sea posible, deben establecerse en la escuela mecanismos para incentivar la participación democrática de los educandos, así como medidas que propicien dinámicas de convivencia en las que éstos sean capaces de expresar sus opiniones y sentimientos.

El mismo artículo reconoce la importancia de vincular valores como la paz y el respeto con la justicia y la Ley, pues en su inciso VI señala que la educación debe:

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

De igual forma, la LGE señala en el Artículo 8° que uno de los criterios que orientarán la educación es contribuir a la mejor convivencia humana, destacando la importancia que tiene propiciar que el educando se interese por “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de

sexos o de individuos”. Esta visión de igualdad y respeto frente a las características de la sociedad actual debe por lo tanto promoverse y edificarse desde la escuela.

Por su parte, el artículo 42° establece la adquisición de medidas “que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad...” De tal suerte que además de promover la convivencia entre los miembros de la sociedad, la escuela tiene la responsabilidad también de aplicar medidas disciplinarias para salvaguardar el bienestar de los miembros en su comunidad. Hay que destacar, no obstante, que tales medidas deben de ser pertinentes y acordes a las características del alumnado.

La SEP reconoce que, emanados de la LGE, los ambientes de convivencia democrática, pacífica e incluyente son un fin en sí mismos, en tanto que se vuelven fundamentales en el aprender a convivir y resalta lo siguiente con respecto al desarrollo de las competencias de esta naturaleza (SEP, 2015):

Estas capacidades se desarrollan fundamentalmente conviviendo con los docentes y directivos, con los compañeros de aula y de escuela y con el resto de las personas que integran la comunidad escolar. La forma en que suceden estas relaciones es el principal referente de la forma en que el estudiante aprenderá a convivir dentro de la escuela y en otros ámbitos de su vida (p. 8).

Es así como se establece el rol de la escuela en la construcción de una sociedad cuyas relaciones sean más justas e igualitarias: la convivencia escolar no implica únicamente un control disciplinario, sino un medio que permite al alumnado y a la comunidad en general, aprender a relacionarse con otros. Si estas relaciones se centran únicamente en la sanción de conductas erradas, se deja de propiciar el desarrollo de competencias para la convivencia desde la escuela, lo cual es muy grave considerando la obligación que ésta tiene de promover la interculturalidad, los derechos humanos, la tolerancia y el respeto.

A partir de los principios que se establecen en estas normas, se determinan numerosas líneas de acción desde las políticas públicas, mismas que establecen el camino a seguir para lograr los objetivos educativos, atendiendo las prioridades detectadas desde la esfera gubernamental.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 enfatiza la importancia de incrementar la calidad educativa mediante una serie de estrategias que permitan mejoras

en términos de inclusión, pertinencia, vinculación laboral, entre otras cuestiones. Los maestros, como ejecutores de las políticas que persiguen tales objetivos compartimos la responsabilidad en el logro o fracaso de éstos.

Dicho lo anterior, es importante especificar los puntos que desde la planeación estratégica en materia educativa plantea el Gobierno de la República en relación con la mejora de la convivencia.

En el análisis que precede a los objetivos, estrategias y líneas de acción propuestas en el PND se hace hincapié en la urgencia de fortalecer la calidad educativa, siendo el nivel que corresponde a educación básica el mayor reto. Para lograrlo será necesario procurar la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, prevenir situaciones de violencia escolar, mejorar el sistema de profesionalización docente y reducir la brecha que provoca que aquellos estudiantes con menos recursos tengan también educación de menor calidad.

Para aprovechar al máximo la capacidad intelectual de los educandos, será necesario elaborar un proyecto que se ajuste a las características particulares y al contexto propio de cada institución educativa. Siendo el nuestro un país con una diversidad abrumadora resulta ilógico esperar que sea el Estado quien puntualice de manera eficaz medidas a nivel escuela. El trabajo docente será indispensable en esta tarea, pues sólo los maestros podrán generar espacios áulicos verdaderamente incluyentes toda vez que son ellos quienes conocen de primera mano el contexto y las necesidades del medio en que laboran.

El PND establece que dentro de la escuela deben desarrollarse acciones en favor de una convivencia sana y segura desde un enfoque integral y preventivo. Asimismo, señala que en los últimos años ha habido un incremento en la concienciación respecto a las situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas, que afecta los procesos de convivencia y de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, en la Meta 3. *México con Educación de Calidad*, se señala lo siguiente:

- Objetivo 3.2 Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
- Estrategia 3.2.2 Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Líneas de acción: promover que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros para el estudio; fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situaciones de acoso escolar.

Corresponde en este caso, al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, dar cumplimiento a las estrategias y líneas de acción citadas en el párrafo anterior. Para ello, el Programa fija dentro de sus objetivos la formación integral de todos los grupos poblacionales, aportando elementos para trabajar la convivencia escolar.

Para ello, tal como lo enuncia la estrategia 1.7, es necesario el fortalecimiento de la relación de la escuela con su entorno. Lo cual requiere, de acuerdo a lo señalado por esta estrategia, la coordinación de escuela y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos, así como la promoción de ambientes libres de violencia; nuevamente cobra relevancia dentro de las políticas en materia educativa el acercamiento que debe tener cada institución escolar con el entorno comunitario que la circunda.

En el ámbito esencialmente educativo, el Plan de Estudios 2011 para Educación Básica (SEP, 2011a) señala los diferentes criterios que rigen la formación de los estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, para lo cual especifica once principios pedagógicos que lo sustentan, define el perfil del egresado al concluir cada uno de los periodos escolares y determina que el modelo de enseñanza para lograrlo consistirá en el enfoque basado en competencias. Como analizaré más adelante, cada una de estas directrices tiene sus respectivas implicaciones tanto en el quehacer docente como en la procuración de una mejor convivencia entre los individuos de la sociedad.

De igual manera, hay proyectos orientados a mejorar la convivencia en las escuelas, dentro de los cuales destaca el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), que encuentra dentro de sus objetivos la prevención del acoso escolar a partir del fortalecimiento de la autoestima, la realización de intervenciones pedagógicas para fomentar el diálogo y el aprecio por la diversidad, entre otras estrategias (SEP, 2014). Este proyecto se implementó en escuelas primarias durante el ciclo escolar 2014-2015 con la intención de desarrollar políticas públicas desde la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) que favorecieran mejores ambientes de aprendizaje. En sus inicios, el programa aplicó únicamente para primaria.

Por su parte, el gobierno del Estado de Veracruz también ha generado algunas directrices que en cuanto a convivencia son origen de las políticas que actualmente deben seguir las escuelas veracruzanas para atender esta prioridad educativa.

El Plan Veracruzano de Desarrollo (2011), advierte que una educación de calidad implica “atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los alumnos, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan valores que aseguren la convivencia social solidaria...” (p. 89). Esta concepción integral de la persona incluye rasgos importantes que muchas veces no son considerados, como es el caso de la afectividad y los valores para la convivencia. Dentro de las estrategias que contempla el Plan Veracruzano de Desarrollo, destacan las siguientes en cuanto a la procuración de una mejor convivencia desde la escuela:

- Privilegiar las formas de trabajo colaborativo, la interacción entre pares y el trabajo en equipo.
- Promover prácticas escolares que permitan la disminución de la violencia en todas sus formas.
- Potenciar la función de la escuela como institución clarificadora de valores.

Además, reconociendo la actual situación de violencia social y escolar que enfrenta nuestro país, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) emitió el documento Acuerdos Escolares para la convivencia (2015), cuyo propósito es que se alcance una de las principales metas en educación: aprender a convivir. En él se señala que en las escuelas “prevalece un enfoque orientado a salvaguardar un conjunto de convenciones escolares más que de promover comportamientos para aprender a convivir de manera respetuosa y pacífica con otras personas” (p. 21). De esta manera, la autoridad escolar identifica como uno de los elementos del problema, la forma en que quienes somos parte de los colectivos docentes gestionamos la convivencia desde el aula o la escuela.

Más aún, se afirma que los problemas asociados con la violencia y discriminación que trastocan la vida cotidiana de la comunidad escolar se gestan desde la escuela, misma que no sólo es receptora de tales situaciones, sino que también en muchas ocasiones las reproduce (SEV, 2015). Este efecto adverso es, desde mi punto de vista, muy difícil de admitir al interior de los centros escolares, lo que torna aún más complejo dar solución a la producción de conductas nocivas para la convivencia en las escuelas.

Para hacer frente a la situación de violencia y conseguir los propósitos relacionados con respecto al tema de la convivencia, es necesario que en los centros escolares los profesores emprendamos la búsqueda de vías para construir una sociedad más justa, mediante

la identificación de problemáticas en nuestros contextos de convivencia y su correspondiente solución.

#### **1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Considerando que una misma situación problemática puede dar origen a la atención de diversos problemas, explico a continuación los aspectos relevantes del proceso de investigación que derivaron en la identificación, en primer lugar, de una problemática propia de mi práctica docente y en segundo, del problema específico a resolver mediante el proyecto que aquí se propone. Para ello, describo el proceso que seguí para la realización del diagnóstico desde un enfoque socioeducativo con la finalidad de clarificar la manera en que delimité el problema que motiva la intervención pedagógica propuesta en este trabajo.

##### **1.4.1 DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO**

En este apartado presento los resultados obtenidos durante el proceso de indagación sobre los elementos que componen la problemática objeto de este trabajo, con la finalidad de puntualizar las prioridades en la estrategia de intervención que propongo. Para la realización del diagnóstico socioeducativo, partí de aquellos aspectos que tuvieron relevancia en las anotaciones hechas en mi diario de campo, los cuales se centraron en las características del ambiente de aprendizaje que se genera en el aula y de manera más específica, en las interacciones tanto entre mis alumnos, como entre ellos y yo.

Tomé en cuenta como manifestaciones del problema, en primera instancia, los registros de los numerosos conflictos que se presentaron en el aula durante el ciclo escolar 2014-2015. En ellos, mi intervención no fue satisfactoria debido a que los problemas que se suscitaron no fueron resueltos toda vez que de manera general lo que hacía era imponer una sanción a los alumnos, o llamarles la atención de manera verbal; sin promover realmente una solución que propiciara la convivencia favorable en el aula. Experimenté en muchas ocasiones frustración y ansiedad derivadas del desconocimiento sobre cómo intervenir en cada situación.

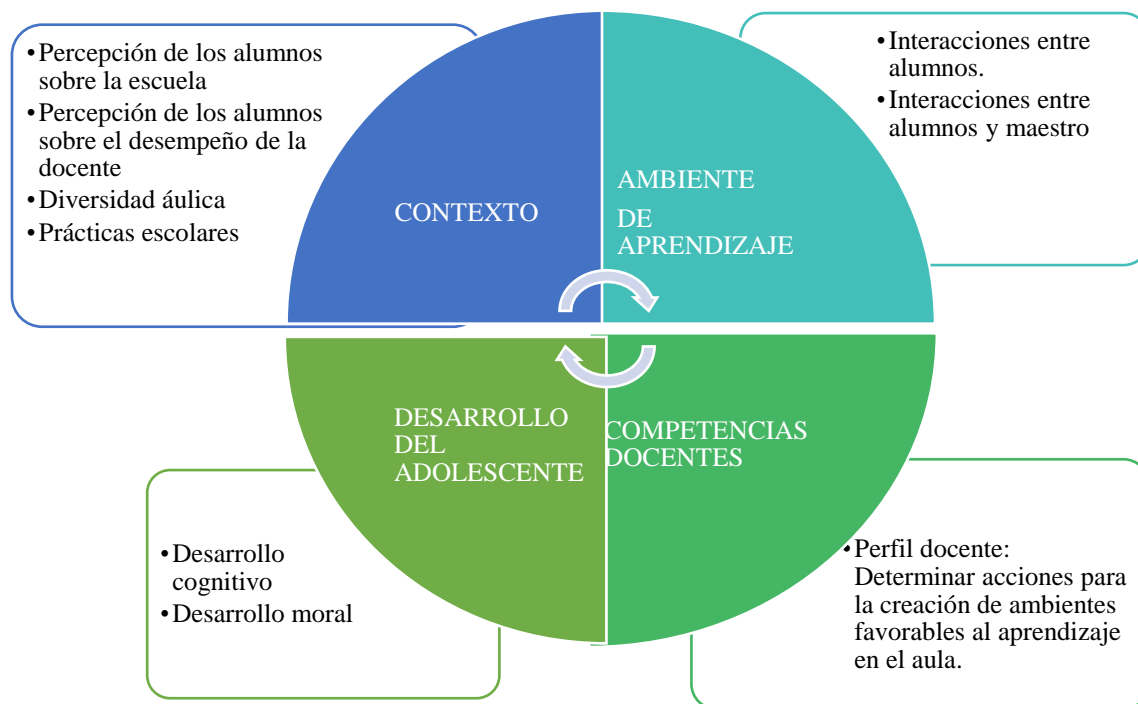
En segunda instancia, tomé en cuenta el hecho de que sólo algunos alumnos participaban de manera activa en las actividades de la clase, sobre todo cuando se trataba de expresar públicamente una opinión. Elaboré en consecuencia un plan de diagnóstico para

profundizar sobre el conocimiento de la problemática elegida e identificar sus posibles causas. El objetivo de la indagación realizada fue la comprensión de los factores que influían en el establecimiento de las distintas formas de interacción que se daban dentro del salón y que finalmente, determinaban el ambiente de aprendizaje.

En función de este objetivo, definí un marco de análisis (Figura 5) centrado en las interacciones áulicas, que contemplara las características de los ambientes de aprendizaje, el contexto del alumnado, la percepción de los mismos en relación con mis competencias docentes para generar ambientes de aprendizaje, y los rasgos relativos al desarrollo cognitivo y moral del adolescente.

Para el análisis tanto del desarrollo cognitivo y moral del adolescente como de las acciones necesarias para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula, realicé una revisión documental; y con respecto a los elementos restantes del marco de análisis, apliqué diversos instrumentos de indagación que explico en seguida.

**Figura 5: Marco de análisis**



Fuente: Elaboración propia, abril de 2015

El primer instrumento de indagación, consistió en un breve cuestionario con preguntas abiertas para identificar a grandes rasgos si los alumnos entendían lo que explicaba, cómo

se sentían respecto a la escuela y qué percepción tenían sobre las relaciones con sus compañeros, mismo que se aplicó a todos los grupos (Apéndice 1). Resultó que, con respecto a la escuela y a las relaciones con sus compañeros, la mayoría de los estudiantes expresó sentirse bien, pero muchos de ellos indicaron que no entendían lo que yo decía y no manifestaron tener una relación cercana conmigo; por ello decidí continuar el diagnóstico a partir del análisis de mi labor como profesora.

Posteriormente, apliqué una encuesta referente a mi desempeño en clase a los tres grupos de segundo grado a mi cargo durante el ciclo escolar en cuestión. El resultado arrojó que, desde la perspectiva de los educandos, me enojaba con facilidad y no siempre era tolerante (Apéndice 2).

Considerando esta información, pedí a mis alumnos que, con motivo del día del maestro, realizaran una dramatización de mi conducta dentro del aula. La finalidad fue observar, a través de esta dinámica y por medio del juego, cómo me percibían y qué aspectos de mi comportamiento les eran más trascendentes, para lo cual elaboré una guía de observación (Apéndice 3).

Entrevisté también a algunos alumnos y ex alumnos para recuperar sus percepciones sobre lo que hago en clase. La entrevista se estructuró con algunas preguntas clave, sin embargo, me permití modificar la misma de acuerdo a la información que iba surgiendo durante la comunicación con los jóvenes (Apéndice 4).

A la par de este trabajo, revisé las anotaciones de mi diario de campo, analizando las características de las interacciones registradas. Los resultados obtenidos de este primer diagnóstico fueron los siguientes:

Aunado a las características del contexto de la comunidad, de la escuela y los grupos ya descritas; tanto en la encuesta como en las entrevistas los alumnos, al expresar su percepción sobre mi manera de interactuar con ellos, manifestaron que mi lenguaje corporal les resultaba poco cordial y violento, en ocasiones.

Sus observaciones coinciden con los sentimientos y acciones que registré en el diario de campo. En el análisis que hice de mis anotaciones, constaté que más de la mitad de los conflictos no se resolvieron satisfactoriamente, además expresé con frecuencia de una vez por semana sentirme cansada (emocionalmente) y ansiosa, en ocasiones hasta dos veces semanalmente.



Por otro lado, prácticamente todos los conflictos se generaron con hombres, por lo que seguramente existen factores asociados con los roles de género en la comunidad que inciden en los modos de interacción con mis estudiantes. Al respecto quisiera apuntar que, aunque las cuestiones de género no se abordan a profundidad en este trabajo, sí deben considerarse en la toma de decisiones pedagógicas.

Otro factor que definitivamente incidía en los ambientes de aprendizaje tenía que ver con que mi práctica no era constructivista ni les eran significativos a los alumnos los aprendizajes. Mis estudiantes no se involucraban en sus procesos de aprendizaje y su papel era de simples receptores de información. Durante las clases observé que era yo quien dirigía absolutamente todo lo que se iba a realizar. Además, era también la persona que hablaba más durante las sesiones.

Cuando contestaron las preguntas que realicé tanto en el cuestionario como durante las entrevistas, la palabra más frecuente para referirse a la escuela fue “aburrida”. También usaron este calificativo para describir mi clase y agregaron que les disgusta que los maestros hablemos mucho.

Asimismo, durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar durante el ciclo 2014-2015, identifiqué que los maestros no abordamos temas como considerar al alumno el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, así como la influencia del contexto y de las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar en el logro educativo. Al tratar de problemas de comportamiento, se priorizaron estrategias de carácter punitivo.

Los aspectos emanados del diagnóstico socioeducativo que hasta el momento he descrito, derivaron en la determinación de que el aspecto prioritario que debía resolver debía considerar primordialmente mis competencias docentes, las razones concretas las explico en el siguiente apartado.

#### **1.4.2 COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA CONVIVENCIA**

A pesar de que actualmente en el ámbito internacional se hace énfasis en la importancia que juega el reconocimiento de la diversidad en el intercambio y beneficio de la sociedad, y de que las políticas educativas nacionales también se han reestructurado a partir de un enfoque intercultural; en la escuela donde laboro no se han modificado significativamente las

prácticas pedagógicas de manera que se incentive la adquisición de competencias para la convivencia.

Considerando la importancia que tiene el desarrollo de dichas competencias, y el papel fundamental del maestro en su favorecimiento, surge la pregunta: *¿qué características debe tener mi práctica docente para favorecer en los alumnos competencias para la convivencia?*

La adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes que favorezcan la convivencia intercultural en el aula, demanda de los docentes un conocimiento profundo de pedagogías capaces de responder a la diversidad que está presente en el salón de clases, también es deseable que los profesores sean aptos para reconocer las distintas identidades y realidades presentes en los diferentes contextos a los que se enfrentan.

La descontextualización de las prácticas pedagógicas genera una educación para la convivencia que no sólo es estéril, sino que puede provocar conductas no deseadas. En consecuencia, es conveniente identificar las características determinantes de la diversidad a nivel áulico.

El segundo grado grupo “C”, al que impartí la asignatura de Formación Cívica y Ética durante el ciclo escolar 2015-2016, se distinguía en este sentido por haber conformado una dinámica escasamente propicia para el aprendizaje y se convirtió en un reto modificar esta situación. Existían subgrupos dentro del salón de clase, lo que dificultaba el trabajo colaborativo, había una integración grupal deficiente, poco diálogo entre los alumnos y falta de disposición para convivir en un ambiente que favoreciera el aprendizaje.

Debido a los elementos que identifiqué durante la elaboración del diagnóstico socioeducativo y pedagógico, consideré que la línea de acción pertinente en este caso debía centrarse en mi práctica docente, toda vez que independientemente de las características del grupo —y por las cuales lo elegí para la intervención pedagógica—, para favorecer en mis alumnos la convivencia era necesario en primera instancia modificar dicha práctica; pues a pesar de tratarse de un nuevo ciclo escolar, se mantenían mis inquietudes con respecto a mi capacidad para generar ambientes favorables al aprendizaje al participar con la intención de mejorar la convivencia en el aula.

Reconocí que las actividades que proponía a mis alumnos no estaban relacionadas con sus condiciones de aprendizaje; al diseñar los planes de clase pensaba en qué les sería

interesante, sin haber realizado una indagación previa sobre sus gustos y necesidades; salvo contados casos, durante las clases dirigía las actividades sin que los alumnos participaran en la toma de decisiones acerca de lo que aprendían y cómo aprendían. Para que estas condiciones se dieran y propiciaran un ambiente favorable al aprendizaje, era necesario que los alumnos aprendieran primero a convivir.

Por lo tanto, identifiqué el problema a tratar como: *la falta de competencias docentes para favorecer la convivencia en los alumnos del segundo grado grupo “C” de la escuela secundaria “Heriberto Jara Corona”, en la comunidad de El Encinar, Nogales, Veracruz.*

## **1.5 JUSTIFICACIÓN**

En las últimas décadas la evolución social ha sido más acelerada y sus exigencias son cada vez mayores: día a día se agregan nuevos requisitos a la lista de habilidades que una persona debe poseer para sobrevivir en este planeta. Enfrentar estos cambios resulta en muchas ocasiones difícil, genera incertidumbres, problemas sociales y desigualdad.

Además, la adquisición de saberes y su traducción en sus respectivas habilidades, no es suficiente. Para poder garantizar un progreso social que permita mejorar la calidad de vida de las personas y que esté fundada en la equidad, la convivencia pacífica y la ciudadanía; es necesario que los individuos desarrollen valores que les permitan beneficiarse de una sociedad democrática e intercultural, que ayuden a construir.

Tal como lo definen los rasgos que componen el perfil de egreso para el egresado de educación básica, de acuerdo con el Plan de Estudios (SEP, 2011a), formar ciudadanos capaces de responder a los requerimientos de un mundo en constante cambio (en sus dimensiones cultural, económica, política, moral, social, laboral, etcétera) constituye, en resumidas cuentas, el objetivo de la Educación Básica en nuestro país.

En consecuencia, una de las prioridades del currículo es atender las distintas demandas sociales y culturales de los sujetos en formación, desde la perspectiva socioeducativa, es necesario tomar en cuenta las características de los individuos para que la educación que se imparta sea pertinente.

Siguiendo esta lógica, los procesos de aprendizaje varían de acuerdo con los distintos escenarios a los que el docente se enfrenta. He ahí la razón por la cual este trabajo hace énfasis en el hecho de que provengo de un contexto que poco se parece al de mis alumnos:

para contribuir de manera eficaz al logro del Perfil de Egreso es necesario contar con los elementos que me permitan lograr que mis estudiantes aprendan más y mejor en las circunstancias en las que nos encontramos.

Por otra parte, dentro de los objetivos del currículo para Educación Básica en México (SEP, 2011a), se hace énfasis en la importancia adquirir capacidades que permitan a los individuos convivir practicando la interculturalidad y respetando la diversidad. Para ello, una de las aportaciones de la Formación Cívica y Ética consiste en contribuir a la conformación de la identidad personal sin dejar de lado la importancia de la cultura política democrática, los derechos humanos y el papel del ciudadano en el ámbito tanto personal como social (SEP, 2011b).

Sin embargo, la identidad no se gesta de manera natural, ésta surge de la necesidad que tiene el Estado de legitimarse (Palomar, 2007). La incertidumbre y la inseguridad características de esta era moderna, sólo garantizan el cambio en todos los aspectos que afectan nuestra vida (políticos, económicos, familiares, sociales, etcétera), y resultan insuficientes en la creación de lazos de solidaridad entre los individuos que conforman las sociedades contemporáneas.

La intervención pedagógica objeto de este trabajo pretende contribuir al desarrollo de competencias docentes para favorecer la convivencia grupal con el fin de que los alumnos puedan relacionarse con el que es diferente, no sólo por su cultura, sino por su manera de pensar o simplemente, de ser. Implementar estrategias enfocadas en el trabajo colaborativo, además de mejorar el ambiente de aprendizaje, promueve en mis estudiantes que ser distintos no significa que no podamos entendernos, aprender y enriquecernos mutuamente.

Se espera que la mejora del ambiente de aprendizaje en la escuela secundaria Heriberto Jara Corona, a partir del trabajo colaborativo en el aula y el desarrollo de interacciones positivas, fomente habilidades interculturales en los alumnos, para que sean capaces de reconocer que en la diversidad hay una gran riqueza.

Entender al otro, tomar consciencia de su papel dentro de una sociedad cuyas relaciones, demandas y circunstancias evolucionan constantemente, provee de herramientas que nos ayudan a enfrentar las exigencias propias de la globalización y el mundo moderno.

Por ende, mediante la aplicación de una estrategia que atendiera las áreas de oportunidad identificadas durante el proceso de diagnóstico se buscó propiciar la mejora de

las relaciones entre los miembros del grupo y la profesionalización de mi práctica docente a través de la investigación-acción.

Lograr tal cometido implica, por tanto, mejorar la calidad educativa que reciben quienes asisten a la institución escolar, contribuyendo así al desarrollo integral del alumnado y a la transformación de la convivencia en el aula, la escuela y la comunidad.

## **1.6 PROPÓSITOS**

Para poder plantear una solución pertinente al problema que he enunciado y tomando en cuenta que las competencias docentes para favorecer la convivencia se constituyen desde una complejidad muy amplia, es necesario clarificar los propósitos de la intervención pedagógica.

### **1.6.1 PROPÓSITO GENERAL**

Reconstruir mi práctica educativa mediante la adquisición de competencias docentes para el favorecimiento de la convivencia en estudiantes de segundo grado de secundaria a partir de la creación de ambientes de aprendizaje cooperativo.

### **1.6.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS**

- Reconstruir la práctica docente mediante la realización de actividades que favorezcan la convivencia grupal.
- Desarrollar experiencia en la planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto de intervención docente para resolver problemas educativos.
- Transformar la convivencia entre los alumnos del segundo grado grupo “C” de la escuela secundaria “Heriberto Jara Corona”, mediante una estrategia de ambientes de aprendizaje cooperativo.
- Comprobar la transformación de mi práctica docente mediante el análisis de los resultados de la estrategia implementada.

Una vez señalados los propósitos de este trabajo, corresponde profundizar en aquellos elementos de carácter teórico, filosófico y conceptual que aportan argumentos suficientes para explicar la naturaleza y los alcances de las acciones encaminadas a la solución del problema que he planteado.

## **CAPÍTULO DOS**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA**

En la actualidad, el conocimiento de cualquier tipo tiene un impacto determinante en la articulación de todos los ámbitos de nuestra vida: se ha convertido en sinónimo de poder y ha transformado la manera en que entendemos conceptos tan fundamentales como la familia, el trabajo e incluso el papel que desempeñamos en el entramado social (Tedesco, 2000).

Debido a que la práctica docente está influenciada por las nociones que tenemos sobre ésta, el presente capítulo está dedicado a describir los elementos filosóficos y teórico-conceptuales que constituyen la base para la toma de decisiones pedagógicas motivo de este trabajo. Los temas aquí expuestos son el producto de la búsqueda de respuestas a los cuestionamientos sobre aquellas competencias que me permitirán realizar acciones para una mejor convivencia en el aula.

Para ello, clarifico en primera instancia los términos básicos que conforman el tema al cual hace referencia este trabajo; es decir, desde qué perspectiva se aborda la noción de convivencia, cómo se relaciona con el modelo educativo basado en competencias y la importancia que tiene el establecimiento de ambientes de aprendizaje por medio del trabajo cooperativo en la mejora de las relaciones interpersonales.

Por otro lado, destaco también el papel de la educación intercultural y la pedagogía de la diferencia en la selección de actividades y estrategias acordes con la visión educativa actual. Sus aportaciones y principios constituyen la mirada bajo la cual se consideró necesario plantear solución al problema identificado en el diagnóstico socioeducativo, aludo a ambas como opción fundamental para responder a las necesidades formativas tanto personales, como de los educandos.

Asimismo, realizo algunas observaciones sobre los retos que enfrentamos los profesores en la tarea de contribuir a la adquisición de competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad con un sinnúmero de exigencias y explico por qué considero fundamental atender las necesidades formativas de los docentes para lograr tal propósito.

Finalmente, señalo las características de las diferentes técnicas y actividades que posibilitan aplicar en la práctica los elementos teóricos abordados en el presente apartado, con el propósito de enunciar algunas formas de trabajo útiles para proyectos como éste.

## **2.1 LA CONVIVENCIA. SU IMPORTANCIA EN LA ESCUELA**

Convivir, de acuerdo a la Real Academia Española (2014), significa vivir en compañía de otro u otros. Pero si se hace referencia a la convivencia entre los seres humanos, inevitablemente se reconoce que ésta tiene una serie de implicaciones que la tornan compleja. Considerando la gran diversidad de formas de ser, pensar y actuar que caracterizan a las personas de cualquier grupo social, existe un sinnúmero de variables que influyen en las relaciones que se establecen en cualquier espacio donde las personas interactúan.

Uno de estos espacios es precisamente la escuela, la manera en que los miembros de la comunidad escolar conciben la convivencia determina las decisiones que se toman sobre su gestión. Es preciso señalar que el tema de la convivencia en las escuelas se ha tratado desde enfoques distintos, por lo que conviene hacer una diferenciación entre entender la convivencia escolar únicamente como control disciplinar, y concebirla como el medio idóneo para mejorar las relaciones no sólo dentro de las instituciones educativas, sino también en la sociedad en general.

En su artículo *La Educación en y para la Convivencia Positiva en España*, Nélida Zaitegi (2010) presenta un ilustrativo recorrido sobre las diversas formas de abordar la convivencia en las escuelas. Si bien el documento se refiere a un país europeo, considero que las circunstancias que en él se describen también se observan en el caso de México.

Revisar el trato que se ha dado al tema de la convivencia a través del tiempo, ayuda a tener una mejor comprensión de las razones por las cuales en la actualidad se mantienen prácticas y medidas disciplinarias por encima de otro tipo de acciones destinadas a mejorar las relaciones entre las personas.

Zaitegi (2010) destaca que durante la década de los noventa, el énfasis se puso primero en el análisis de los fenómenos de violencia que recurrentemente se daban dentro de las escuelas. El objetivo entonces fue crear modelos que identificaran las causas de la violencia escolar para su eliminación. Posteriormente, surge la palabra *convivencia* como característica que la distingue de los enfoques previos, que sólo hacían referencia al conflicto.

Sin embargo, se observa que a pesar de que se alude al tema de la convivencia, éste se seguía tratando como exclusivo del quehacer docente “donde el alumnado no tenía ningún papel especial, más allá de receptores de las actividades que el profesorado propusiera” (p. 96). En consecuencia, el manejo de las relaciones al interior de las escuelas era unilateral toda vez que no recuperaba la opinión de los estudiantes.

Por su parte, García Raga y López Martín (2011) hacen énfasis en la naturaleza multidimensional de la convivencia que se genera en las instituciones educativas, y apuntan al respecto lo siguiente cuando abordan su conceptualización:

Entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (p. 534).

Por lo tanto, convivir envuelve además de las relaciones interpersonales, el reconocimiento de los derechos de cada individuo, las obligaciones de los involucrados frente a tales derechos y la validación de ciertas de normas.

Para que las normas que regulan las relaciones entre las personas sean reconocidas como legítimas, la participación de todos los integrantes de la colectividad es sumamente importante. Desde este punto de vista, la postura de la escuela debe ser diferente, pues no se trata de crear modelos burocráticos donde todo se regula para eliminar conflictos mediante el control de la disciplina, pero tampoco deben establecerse las relaciones a partir de conceptos subjetivos y psicológicos dejando fuera elementos como la justicia y los derechos colectivos (Zaitegi, 2010).

Como se observa, aunque inicialmente la intención de las políticas escolares se enfocó en la eliminación del conflicto, la manera de percibirlo ha cambiado paulatinamente. Hay propuestas que sugieren que el conflicto sea empleado como oportunidad de crecimiento mediante la promoción de una cultura del diálogo. De esta manera, es deseable que se genere un equilibrio entre la aplicación de normas, la solución de conflictos y el establecimiento de mejores relaciones interpersonales.

Es más significativo tanto para docentes como para alumnos centrar la mirada no sólo en la disminución de la violencia escolar, lo que implica hacer énfasis en las relaciones



interpersonales negativas, sino incluir también el fomento de interacciones positivas entre las personas.

Además, el conflicto es parte de la naturaleza humana si se considera que en la diversidad existirán siempre posturas, intereses y necesidades diferentes e incluso antagónicos. Es benéfico entonces reconocer que las diferencias entre las personas siempre van a existir, por lo tanto, lo que se requiere no es que todos piensen lo mismo tanto como que las personas logren llegar a acuerdos mediante el diálogo.

Finalmente, otro rasgo que se agrega a los enfoques sobre convivencia escolar, es el que la entiende no sólo como una circunstancia necesaria para que se lleve en buenos términos el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se concibe a la convivencia escolar también en función de un beneficio de carácter social. Es decir, se asume que el fomento de una convivencia positiva dentro de la escuela trasciende en la vida de los estudiantes e impacta favorablemente a los grupos sociales. Apunta Zaitegi (2010) lo siguiente:

La convivencia tiene como finalidad crear un bien colectivo, no sólo una pacificación de las aulas y del centro escolar. La cultura de paz, como resultado de la transformación organizativa y el tratamiento del conflicto desde una perspectiva positiva aborda las malas y las buenas relaciones entre compañeros y todos los conflictos que se puedan dar en un centro escolar (p. 97).

Para la creación de este bien colectivo, además de tener claro cómo debe abordarse el conflicto y las relaciones tanto positivas como negativas que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, se debe contemplar a la disciplina también desde una perspectiva diferente. Más allá del control de la conducta, ésta encuentra su origen en los acuerdos contruidos de manera colectiva al interior de la escuela, en palabras de Zaitegi (2010):

La disciplina tiene sentido en cuanto que crea un corpus de normas pactadas y consensuadas desde los diferentes miembros de la comunidad con la participación de un amplio número de miembros de la misma. Se considera que la disciplina tiene que valorar los elementos preventivos y positivos, es decir el conjunto de acciones en un centro escolar para favorecer la implicación directa del cumplimiento de la norma y el respeto al otro de todos los miembros de la comunidad y en especial del alumnado (p. 97).

De este modo se incorporan diversos elementos que brindan una visión mucho más amplia sobre los alcances de la convivencia escolar, entre los que destaca la participación de

todos en la elaboración de normas y una disciplina que no implica un castigo, sino que responde a necesidades asociadas con un bien común consensuado.

Por otra parte, la convivencia es un concepto en construcción al que se han ido agregando características deseables que amplían sus alcances dentro y fuera de la escuela. Para los fines de este trabajo, entiendo que la noción de convivencia implica atender y resolver conflictos, pero aprovechándolos como un elemento para mejorar el diálogo entre las personas. Además de la mediación del conflicto, debe pretenderse también la prevención de la violencia y de cualquier forma de discriminación, la participación de los miembros de la comunidad —en especial de los estudiantes— en la elaboración de las normas que rigen las relaciones entre las personas y, por último, no perder de vista que no se trata de un asunto únicamente intraescolar, sino más bien de formar individuos que están insertos en una sociedad que les demanda ser capaces de convivir armónicamente con otros.

Desde esta perspectiva, conviene revisar también cómo es que se adquieren estas capacidades desde el modelo que rige nuestro Sistema Educativo, el cual está basado en el desarrollo de competencias.

## **2.2 APRENDER A CONVIVIR. EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS**

La dinámica social ha cambiado drásticamente. Como producto del fenómeno globalizador, las fronteras culturales se vuelven cada vez más relativas, generándose en consecuencia relaciones de interdependencia y formas de vivir (y convivir) con un grado mayor de complejidad (Luna, 2011). Esta nueva situación implica que las personas, —para convivir en paz y enfrentar los retos de la sociedad contemporánea—, sean capaces de entender que existen muchas maneras de ser, de pensar.

Ante este panorama, la comunidad internacional reconoce la importancia que la educación tiene en la formación de individuos capaces de enfrentar los retos de nuestro tiempo y propone directrices que fungen como referentes centrales en la toma de decisiones en la materia. De esta concepción que también plantea la importancia del desarrollo integral del ser humano se desprenden los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): *aprender a conocer*, que implica la adquisición de herramientas para “enamorar de la ciencia” desde los distintos conceptos y modos de referencia del progreso científico; *aprender a hacer*, para influir en el propio entorno poniendo en práctica los conocimientos adquiridos; *aprender a*

*vivir juntos* cooperando con otros en las actividades humanas sin ignorar las diferencias culturales entre las personas; y *aprender a ser*, lo que significa el despliegue humano en toda su riqueza e involucrando conocimientos, destrezas y valores.

Estos pilares en los que se señalan los fundamentos sobre los que es deseable se edifique la educación, tuvieron como finalidad poner sobre la mesa cuáles son los actuales retos educativos, proponer modelos y presentar sugerencias viables que consideraran la diversidad de situaciones y necesidades de los países; de manera que éstos y las diversas regiones tuvieran referentes para enfrentar los desafíos y tensiones de este siglo (Guillén, 2008). Como respuesta se ha generado una serie de reformas con miras a evolucionar nuestra manera de enseñar y aprender, nuestra manera de ser.

Dada la complejidad de aprendizajes que actualmente se identifican como necesarios, diversos organismos e instituciones han recurrido a los principios del modelo basado en competencias en función de los matices que aporta a la concepción de la escuela y el tipo de educación que ésta debe promover (Coll, 2007). Si bien es posible que dicho modelo no sea la panacea a todos los problemas educativos, tiene muchas virtudes que señalaré después de precisar algunos puntos importantes sobre el concepto de competencia y sus implicaciones.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008) se refiere a la competencia como elemento sustancial del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), definiéndola como aquella que “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (p. 3). Reconoce, además, que las personas requieren de un amplio rango de competencias dada la diversidad de situaciones que enfrentarán a lo largo de su vida y propone definir competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo interdependiente, complejo y cambiante.

En este sentido, Perrenoud (2008) se refiere a las competencias como aquellas que “permiten hacer frente, regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas o de situaciones” (p. 3); al tiempo que hace una acertada crítica a la escuela, que fomenta la adquisición de conocimientos fuera de todo contexto, imposibilitando la práctica reflexiva y produciendo individuos que pueden, en un momento dado, contestar satisfactoriamente un examen, pero son incapaces de aplicar lo aprendido a la práctica. Este autor alude además a

la necesidad de transferir los conocimientos académicos a situaciones que cambian constantemente.

Considero, por lo tanto, acertado proponer que la educación se centre en el desarrollo de competencias a partir de esta perspectiva, pues éstas no se limitan a la acumulación de conceptos, sino que hacen énfasis en su puesta en práctica, acortando la distancia entre saberes disciplinares y su aplicación.

Ahora, trabajar en la adquisición de competencias requiere necesariamente establecer criterios que definan en qué consiste cada una de ellas, lo que implica considerar las características del mundo moderno para que sean pertinentes. Si bien es cierto que es imposible prever qué situaciones deparará la vida a cada aprendiz, una competencia será siempre una herramienta que la escuela puede aportar de manera que los estudiantes sean capaces de utilizarla para afrontar eficazmente un futuro incierto.

Respecto al aprendizaje basado en competencias, nuestro país no ha sido indiferente a los planteamientos de los organismos internacionales que configuran el actual panorama social. Al igual que en muchos países de América Latina, los cambios en materia de educación que se iniciaron en México durante la década de los 90 tuvieron como fin entrar en sintonía con la visión global de educación que surgió en el contexto internacional, se cambió la concepción nacionalista de educación para que ésta sea parte ahora de una visión más “global” (Díaz Barriga e Inclán, 2001). Desde entonces las modificaciones al currículo y la implementación de nuevos modelos pedagógicos han sido temas recurrentes en nuestro sistema escolar.

Como resultado de este largo proceso reformista, la RIEB apela al modelo basado en competencias y regula en la actualidad el quehacer de todos los profesores de Educación Básica. Ahora, si bien la RIEB retoma la noción de competencias señalada por Perrenoud (2008), así como su función educativa en los términos explicitados por la OCDE (2008), en dicha noción se entiende a las competencias como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a). Para los fines de este proyecto, la noción de competencias corresponde a esta definición.

De la misma manera, existe un grupo de cinco competencias que dentro del modelo educativo de la RIEB se denominan *Competencias para la vida*, mismas que deberán

desarrollarse en todos los niveles de Educación Básica e integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitirán a los alumnos la movilización de saberes para aprender de manera permanente, manejar información, enfrentar diversas situaciones, convivir y vivir en sociedad (SEP, 2011a). En conjunto, estas competencias responden a la formación integral del individuo, en armonía con los cuatro pilares de la educación que puntualiza el informe Delors (1996) como los requeridos para superar los retos a los que nuestra sociedad se enfrenta.

Como mencioné, convivir significa vivir en compañía de otros. Y cuando estos “otros” tienen características sociales, culturales e individuales que los diferencian, convivir armónicamente es algo que debe aprenderse. Puede decirse, por lo tanto, que las personas son capaces de adquirir y desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes y valores que les permitan vivir y convivir en sociedad de la mejor manera.

Dentro de las competencias para la vida enmarcadas en el Plan de Estudios (SEP, 2011a) se señala que para el desarrollo de competencias para la convivencia se requiere de “empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (p. 38). En principio, contar con estas herramientas posibilitará la toma de decisiones bajo criterios que incidan de manera favorable en las relaciones interpersonales, con independencia de las características socioculturales de los individuos.

Para garantizar que efectivamente las competencias para la vida se desarrollen a lo largo de todos los niveles de educación básica, la RIEB articula preescolar, primaria y secundaria a partir de la definición de campos formativos comunes en los tres niveles, con la finalidad de dar continuidad a la instrucción obligatoria en nuestro país.

Además, los campos de formación organizan los espacios curriculares en congruencia con las competencias para la vida (SEP, 2011a), al tiempo que agrupan las asignaturas de primaria y secundaria bajo criterios regulados por los vínculos más cercanos que entre éstas existen.

En educación básica, los campos formativos son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Este último, tiene como finalidad (SEP, 2011a):

...que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (p. 53).

Puede apreciarse que, aprender a convivir implica la toma de decisiones a partir del manejo de criterios que se sustenten en principios de carácter ético, legal y democrático. Aunado a lo anterior, este tipo de aprendizaje reconoce la importancia de la afectividad no sólo para la construcción de mejores relaciones interpersonales, sino para el desarrollo de la propia identidad. Para aprender a ser, es necesario aprender a convivir y viceversa.

En este sentido, la asignatura de Formación Cívica y Ética, perteneciente al campo de desarrollo personal y para la convivencia, tiene dentro de sus propósitos lograr que los alumnos comprendan que la democracia y los derechos humanos son el marco de referencia para la toma de decisiones que enriquezcan una convivencia más justa, intercultural y solidaria (SEP, 2011b).

Con respecto al modelo basado en competencias, es importante señalar que, en primaria y secundaria, además de las competencias para la vida estipuladas en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a) existen competencias específicas para cada asignatura. La complejidad de estas competencias va aumentando conforme avanzan los grados en educación básica. Se propone a los docentes el trabajo transversal con el objeto de integrar los saberes alcanzados en las distintas asignaturas (SEP, 2011b).

Por parte del docente, contribuir eficientemente al desarrollo de las competencias para la convivencia depende, en efecto, de conocimientos de didáctica y técnicas de enseñanza. Esto implica, no sólo entender cómo aprenden los estudiantes, sino generar propuestas que correspondan al medio en que se desenvuelven.

Para la adquisición de cualquier tipo de competencias es necesario que el aprendizaje sea significativo para los alumnos, pues únicamente aquello que les interese facilitará la apropiación de nuevos conocimientos (Frade, 2009). En el caso de las competencias para la convivencia, las relaciones establecidas entre las personas determinan las dinámicas dentro del aula e influyen de manera poderosa en su desarrollo, ya sea para favorecer dichas competencias o para obstaculizar su adquisición.

Es por eso que considero importante hacer referencia a la creación de ambientes favorables para el aprendizaje pues, invariablemente, éstos se constituyen y configuran el contexto en que se da la implementación de cualquier estrategia pedagógica.

### **2.3 IMPORTANCIA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA**

En primera instancia, cuando se habla de *ambiente*, se hace referencia al “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etcétera, de un lugar, una colectividad o una época” (Real Academia Española, 2014); por lo que la influencia de elementos como éstos en el aprendizaje, debe también ser reconocida. Sería ocioso comprender la magnitud de los desafíos que enfrenta la educación en este momento si en la práctica no se realizan acciones que sean congruentes no sólo con el panorama internacional y las políticas educativas nacionales, sino fundamentalmente con las necesidades del alumnado entendiéndolo en su contexto inmediato.

Como mencioné, la asignatura que imparto, Formación Cívica y Ética, se ubica dentro del campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”, que considera como rasgo básico del desarrollo integral, el aprender a vivir juntos y convivir democráticamente, se centra en la persona y reconoce el papel fundamental de dicha convivencia en la formación de los estudiantes (SEP, 2011a). Para lograrlo la RIEB especifica la necesidad de crear ambientes en donde los sentimientos y emociones se vinculen a los procesos meta cognitivos y de autorregulación inmersos en el aprendizaje y marca las pautas que guían el actuar docente a través de una serie de principios pedagógicos que deben seguirse en cumplimiento del Plan de Estudios.

Uno de esos principios se refiere a la generación de ambientes de aprendizaje, que se definen como aquellos “espacios donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011a). El Plan de Estudios también señala como aspectos fundamentales en la generación de estos ambientes: la claridad de los aprendizajes que debe lograr el estudiante, la relevancia de los materiales que se empleen, el reconocimiento de los elementos del contexto, y las interacciones que se establecen entre alumnos y entre alumnos y profesor.

Cada uno de estos elementos se constituye desde una complejidad cuyo análisis global es complicado, resultaría imposible abarcar todos los aspectos involucrados. Por esta razón, se hace necesario elegir cuáles serán los factores y procesos relevantes sobre los que se centrará la investigación de la práctica educativa (Coll y Sánchez, 2008). Aunque en cualquier situación educativa cada elemento que conforma los ambientes de aprendizaje es importante, en este trabajo el énfasis está puesto en las interacciones dentro del aula en cuanto a que determinan la convivencia dentro de la misma.

El concepto de interacción incluye lo sucedido en el salón de clase e involucra a profesor, alumnos y contenido (García, Loredo y Carranza, 2008), sin embargo, es importante tomar en cuenta que la mediación de los ambientes de aprendizaje corresponde al docente. Dentro de los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios (SEP, 2011a) se establece que el centro de la educación es el alumno y como consecuencia de ello, el maestro debe ser capaz de crear ambientes que acerquen a sus estudiantes al conocimiento significativo y con interés.

Por esta razón, recientemente se ha incrementado la preocupación por entender cómo se construye el conocimiento o se desarrollan competencias a partir de las interacciones que suceden en el aula, surgiendo distintas investigaciones que giran en torno a aspectos como el análisis de la interacción educativa, del discurso en el aula, o de las prácticas educativas (Coll y Sánchez, 2008). Sobre esta línea de pensamiento, Cubero, R., Cubero M., Santamaría, de la Mata, Carmona y Prados (2008) indican que el aprendizaje en la escuela es una actividad social que implica, por lo tanto, interacción en el intercambio de información. La calidad de esa convivencia define, desde mi punto de vista, la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, no debe perderse de vista que la convivencia se da en contextos donde los individuos poseen características que los distinguen en función del capital cultural que poseen; razón por la cual el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la convivencia debe también tomar en cuenta su dimensión intercultural.

Por otro lado, independientemente de la existencia o no de una multiculturalidad en el aula y la comunidad, las competencias de carácter intercultural también deben trabajarse como parte de los programas formativos. El aprendizaje para la convivencia tiene alcances



que superan el aula, y si se pretende que éste sea para la vida, debe preparar a los alumnos para convivir en contextos diversos.

Por ello, explico a continuación el papel de la Educación Intercultural y la Pedagogía de la Diferencia en la mejora de las relaciones entre las personas pertenecientes a un grupo escolar y su impacto fuera de éste.

#### **2.4 PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Hasta el momento he mencionado que, al aludir a las características que debe tener la convivencia que se procure en el aula y fuera de ella (como resultado del trayecto formativo propuesto por la RIEB), el currículo de educación básica contempla a la interculturalidad como uno de los aspectos que deben favorecerse en el alumnado.

No obstante, es necesario definir el concepto de interculturalidad y de educación intercultural a fin de clarificar por qué se considera fundamental el reconocimiento de mis características personales y las características del grupo y la comunidad. Además, es pertinente también especificar que este trabajo se aborda desde los principios que la pedagogía de la diferencia establece, por lo que aclaro las relaciones que existen entre ésta y la educación intercultural.

En principio es importante abordar el concepto de interculturalidad a partir de las características que la distinguen de la multiculturalidad. La multiculturalidad se refiere únicamente a la “presencia, en un determinado territorio de diversas culturas, sea como coexistencia o como convivencia, o como ambas” (Schmelkes, s/f). Es decir, que cuando se alude a la multiculturalidad no se abordan las relaciones existentes entre las diferentes culturas.

Por otro lado, la interculturalidad “describe y explica las relaciones entre los diferentes grupos culturales al interior de una sociedad” (Schmelkes, s/f) y, aunque también se ocupa de estudiar las relaciones respetuosas entre culturas distintas, no tiene un carácter normativo ni programático. En consecuencia, es la educación intercultural la que se encarga de generar propuestas enfocadas en la mejora de las relaciones entre culturas diversas, tal como señala esta misma autora cuando la caracteriza:

La educación intercultural ofrece elementos para reconocer los conflictos, sacarles provecho, y resolverlos de manera no violenta. La educación intercultural es educación ciudadana en el

pleno sentido de la palabra, debido sobre todo a la estrecha vinculación entre interculturalismo y democracia. La educación intercultural es educación antirracista, porque pretende desmontar mediante la información, la argumentación y la razón, las actitudes racistas (p. 5).

Una vez que he mencionado las características de la interculturalidad y de la educación intercultural como tal, debo especificar que, la educación intercultural se complementa con la pedagogía de la diferencia, pues ésta no se limita únicamente a las diferencias significativas entre distintos grupos culturales, sino que contempla la posibilidad de adaptar la enseñanza a las características particulares de los individuos.

La interculturalidad “asume que se dan encuentros momentáneos o donde una cultura sea desconocida para la otra” (Hernández Reyna, 2007), esto bajo el supuesto que las sociedades son multiculturales. Si bien pueden existir rasgos culturales que distinguen a los miembros de una clase o a los integrantes de la comunidad escolar, este elemento de “desconocimiento” cultural no está presente con la misma intensidad en cada caso. Es posible afirmar que, en muchos contextos, los estudiantes y la comunidad en general sí comparten una cultura.

La cultura, de acuerdo con Román (2007) es una construcción social que, si bien tiene capacidad de cambio, constituye un conjunto de relaciones entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Como elementos que la conforman, la autora distingue que la cultura se construye a partir de creencias comunes que pueden asociarse, por ejemplo, a formas de vida semejantes, comportamientos, costumbres, y reglas de conducta parecidas. Tiene la cultura, además, un sistema significativo común (lengua, mitos, formas artísticas, etcétera) y comparte una estructura de relación conforme a ciertas reglas.

Por otro lado, Giménez (2007, citado en Lucas Campo, 2012) define a la cultura como aquella “organización social de sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, en contextos simbólicamente específicos y socialmente estructurados” (p. 63). En este sentido, es posible concluir que existen conflictos que se originan más por las diferencias individuales que se manifiestan en el aula o la escuela, que por el contraste entre los grupos culturales que convergen.

Por su parte, López, Tourón y González (1991) se refieren a la pedagogía diferencial —en este trabajo, pedagogía de la diferencia— como “aquella disciplina que tiene por objeto

el estudio experimental de la adecuación del contexto y de los elementos del proceso educativo a las diferencias humanas individuales” (p. 9); por lo que la propuesta pedagógica de esta disciplina no es una sola, sino que plantea la necesidad de identificar las características de los individuos para realizar una propuesta congruente con las mismas.

Silvana Vignale (s/f) establece una clara relación entre lo que denomina “pedagogía de las diferencias” y la “experiencia del otro”; bajo la premisa del respeto a la singularidad de los individuos, omitiendo en consecuencia todo intento de homogeneización. Además, en este reconocimiento de la singularidad característica de cada ser humano, es importante distinguir que existen otras formas de diversidad distintas a las enunciadas tradicionalmente. Al respecto, apunta acertadamente Aguado Odina (1997):

Junto a las formas tradicionales de diversidad cultural representados por los grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, población rural/urbana; se han de tener en cuenta otras formas de diversidad cultural como son los grupos derivados de adscripciones generacionales, profesionales, de intereses, de necesidades sociales y personales específicas, grupos marginales (p. 237).

Desde esta visión, las diferencias deben entenderse en un sentido amplio, para el trabajo desde el enfoque intercultural y de la pedagogía de la diferencia, no es necesario que se encuentren dos culturas contrastantes en contacto y conflicto, basta con la identificación de aquellos factores que generan diferencias importantes entre los individuos.

Siguiendo a Vignale (s/f), la educación debe reconocer las diferencias humanas dadas por la personalidad —no únicamente por pertenecer a distintas culturas—, a partir de la alteridad, evitando etiquetas o estereotipos; pues siempre es otro con quien trato, irreductible a mí. La singularidad de las personas debe ser reconocida por el profesor en primera instancia, y tal reconocimiento debe reflejarse en todo lo relacionado con el ejercicio de la docencia: de no ser así ¿cómo podrá lograr el maestro que sus alumnos establezcan relaciones con otros a partir de la alteridad? De ahí que, de acuerdo con esta autora, la pedagogía de la diferencia puede entenderse también como la capacidad de “dar encuentro a lo diferente”.

En este sentido, la educación intercultural se enfoca en las diferencias culturales entre grupos, mientras que la pedagogía de la diferencia, en las de los individuos. Pero no basta con reconocer las diferencias culturales entre éstos, existen otros rasgos que distinguen a las personas y que deben también reconocerse en este “encuentro con el otro”.

Es posible atender a las necesidades de un grupo desde las aportaciones de los modelos de educación intercultural a partir del reconocimiento de las características diferenciadas de sus integrantes. En primer lugar, las competencias interculturales también forman parte del currículo y, en segundo lugar, la educación intercultural consiste en una actitud pedagógica que favorece la interacción entre diferentes culturas (Leiva s/f), independientemente de si éstas tienen encuentro en el ámbito escolar, pues como afirman diversos autores, la educación intercultural es para todos y no sólo para aquellos que conviven en contextos multiculturales.

Hablar de una pedagogía de la diferencia implica romper con esa “normalidad integradora” que, de acuerdo con Marisa Fernández (2008), la escuela hegemónica tiende a imponer a partir de medidas homogeneizadoras y disciplinarias. Esto implica reconocer las características individuales que constituyen la diversidad áulica y diseñar estrategias pensadas para esa caracterización. En el mismo sentido, López *et al.* (1991) destacan:

No pretendemos construir una Pedagogía Diferencial que sea equivalente al rótulo: Enseñanza Individualizada. Nuestra pretensión es otra: si nos interesamos por las estrategias o elementos es, precisamente, para ver en qué medida son incorporables a situaciones de enseñanza en grupo. El que la enseñanza haya de ser en grupo, y sobre todo la educación, es algo que sin ninguna dificultad puede ser sostenido tanto teórica como prácticamente. Por tanto, se ha de pensar en construir un modelo, en el que se está trabajando en la investigación educativa, que incorpore los elementos o estrategias de individualización que sean aplicables en contextos de grupo, aunque no negamos en absoluto la utilidad, e incluso conveniencia, en ciertas situaciones y para el logro de determinados objetivos, del contexto individual de aprendizaje (p. 87).

En conclusión, aunque abordaré la problemática propia de este trabajo desde la pedagogía de la diferencia siendo el encuentro con el otro y las actividades grupales considerando las características de los individuos lo que de ésta recupero, se privilegian elementos de la educación intercultural, toda vez que ésta aporta un enfoque y modelo pertinente para brindar respuestas al problema que el presente trabajo aborda. Por otro lado, tanto la pedagogía de la diferencia, como la educación intercultural son congruentes con el currículo de Educación Básica, pues en éste se hace énfasis en la importancia de reconocer la diversidad de los contextos en los que se desarrolla la práctica docente, como explico a continuación.

## **2.5 COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS**

Dentro de los objetivos del currículo para Educación Básica en México (SEP, 2011a), se hace énfasis en la importancia de adquirir capacidades que fomenten la interculturalidad y el respeto a la diversidad. Entender y respetar al otro implica reducir y solucionar conflictos asociados con la discriminación de cualquier naturaleza, además de favorecer la cohesión social y brindar certeza a los individuos sobre las garantías que la sociedad les confiere.

En contraste, la incertidumbre y la inseguridad características de esta era moderna sólo garantizan el cambio en todos los aspectos que afectan nuestra vida (políticos, económicos, familiares, sociales, etcétera), e influyen en los lazos de solidaridad entre los individuos que conforman las sociedades contemporáneas (Palomar, 2007). Como consecuencia, escuela y docente juegan un papel fundamental en la mejora de esta situación, pues ha de responder tanto a necesidades individuales, como colectivas.

Para la satisfacción de estas necesidades, la RIEB otorga un lugar a la diversidad, pues da a los profesores la libertad y responsabilidad de adecuar su práctica al contexto en que ésta se desarrolla. La razón es que la reforma responde a un enfoque socioeducativo, al que defino como el análisis de los alcances que tiene la práctica docente desde una perspectiva que considera las características del contexto del alumnado en el logro de los objetivos curriculares. Este hecho, tiene diversas implicaciones en el ejercicio de la labor docente, algunas de las cuales explico a continuación.

Los procesos de aprendizaje varían de acuerdo con los distintos escenarios en que se presentan, más aún “si la comunicación en el aula es interpretada como instrumento de mediación en la construcción cognitiva, se hace necesario reconocer las condiciones particulares que ésta sostiene en las clases” (Musci, 2012, p. 296). Para favorecer de manera eficaz el logro de los objetivos de aprendizaje es necesario tener la mayor claridad acerca de las circunstancias en las se da la labor docente e identificar tanto las condiciones específicas en que se desarrolla cada clase, así como conocer las herramientas que permitirán propiciar la construcción del conocimiento.

Para lograr los propósitos educativos que atienden la necesidad de aprender a convivir, hay que considerar también que las competencias orientadas al desarrollo social deben desempeñarse en una diversidad de contextos, Garita (2014) reflexiona sobre el papel del docente cuando la intención se dirige hacia la mejora de la convivencia:

Para la consecución de dicho propósito, y como una forma de ampliar su quehacer, la orientación como disciplina y profesión tiene una responsabilidad social, que en este caso consiste en implementar acciones para que las personas aprendan a convivir en los contextos en que se desarrollan supone ampliar la práctica profesional con referentes teóricos más integradores que permitan la comprensión de las diferencias presentes en dichos contextos, de manera que ésta se ajuste a las características y necesidades particulares de las poblaciones que se atienden (p. 282).

Se reconoce la complejidad de las relaciones que se establecen en los distintos contextos a los que alumnos y docentes se enfrentan; dentro de éstos referentes teóricos se incorpora a la interculturalidad, que como tal, considera lo diverso como un aspecto positivo, fuente de desarrollo personal y social (Garita, 2014) y determina una convivencia en equidad e igualdad de oportunidades. La valoración de la diversidad y el desarrollo de habilidades empáticas hacia otros son parte fundamental en este proceso.

Vista de esta forma, la educación intercultural no se limita a contextos multiculturales, sino que más bien debe ser considerada como una educación para todos. Vázquez Medina (2007) entiende a la educación intercultural como la promoción de procesos de aprendizaje que enfoquen las posibles asimetrías en las relaciones socioculturales, afirmen identidades y generen climas de respeto y equidad., ésta deberá responder a cada escenario de cada contexto y, si bien es heterogénea en su aplicación, sus metas son siempre las mismas.

Por ende, en el programa de Formación Cívica y Ética se considera el manejo de contenidos en torno a valores y actitudes favorables a la diversidad; pero es responsabilidad del docente agregar aquellos temas que rescaten la riqueza cultural del alumnado y se relacionen con sus creencias, tradiciones y modos de vida.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, es importante especificar que éstos deben constituirse como espacios de diálogo intercultural, determinar sus características y los distintos mecanismos que se deben emplear para su implementación, lo cual requiere que las estrategias que se empleen para favorecer la convivencia en el aula incorporen metodologías con enfoque intercultural con miras al desarrollo de ambientes de aprendizaje que sean verdaderos espacios de diálogo entre los distintos individuos, el fortalecimiento de las identidades a la par de la focalización de valores e intereses comunes y, sobre todo, de una gestión pedagógica acorde con la diversidad.

Es posible definir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que en el modelo educativo basado en competencias responden a los planteamientos que sostiene el enfoque intercultural. En lo relativo a la importancia de aprender a vivir con otros, Zavala, Cuenca y Córdova (2005) proponen diversas competencias interculturales, entre las que destaca la siguiente:

La persona intercultural tiene apertura hacia lo diferente y demuestra disposición a enriquecerse de los códigos culturales de otros, ya que comprende que esto no significa una amenaza a lo propio. Asimismo, trata de manejar los conflictos que surgen durante este contacto (p. 26).

Considerando que el enfoque de educación intercultural entiende al conflicto como algo que puede volverse positivo, es importante que éste, lejos de evitarse, se retome y sea atendido con el fin de favorecer la adquisición de herramientas que permitirán a los educandos mejorar sus habilidades para la convivencia.

Es notorio hasta este momento el papel fundamental que los docentes tienen en la intervención pedagógica debido al gran número de elementos que se deben considerar en el diseño de estrategias para mejorar la convivencia entre los alumnos. Por ello, defino a continuación algunos aspectos importantes sobre el rol del maestro en esta tarea.

## **2.6 COMPETENCIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA**

Al igual que otras reformas de esta naturaleza en América Latina, la manera en que la RIEB —como referente del papel que debe cumplir el maestro de educación básica— se implementa, ha generado diversas tensiones que encuentran su origen en aspectos económicos, laborales y sociales que, merecen considerarse dadas las implicaciones que tienen en mi identidad como docente.

En principio, los esfuerzos por materializar la visión de organizaciones como la UNESCO o la OCDE han sido muchos, más no efectivos: si bien es cierto que el actual modelo educativo se alinea con los planteamientos de ambos organismos, existen en el caso de México distintos factores que sistemáticamente imposibilitan un verdadero progreso en la materia.

En primer lugar, la participación de los maestros en la estructuración de nuevas maneras de enseñar ha sido escasa, además de que en muchas ocasiones no se han tomado en

cuenta distintos factores que intervienen en el desempeño docente y afectan la calidad de la educación en igual grado como son: las condiciones laborales y de salud, la infraestructura escolar, el salario de los maestros, la seguridad social, etcétera (Robalino, 2005).

Aunado a lo anterior, si bien es cierto que el Estado no ha sido capaz de generar reformas integrales que incorporen las numerosas necesidades del magisterio, tampoco podemos ignorar el hecho de que el desempeño profesional de los maestros no se ha alejado lo suficiente del rol que solía cumplir: uno donde se limitaba al acto educativo, como simple ejecutor.

Como gremio, no hemos podido modificar una “tradición” educativa que lleva arraigada mucho tiempo ya en la práctica docente cotidiana y que se caracteriza por una participación poco propositiva donde además el profesor es el centro del aprendizaje y los alumnos meros receptores de información. Considero que ésta es la razón principal por la cual los resultados obtenidos con las reformas no han sido los esperados: no basta con que los cambios vengan del exterior, los docentes debemos interiorizarlos, encontrar nuevos y más legítimos motivos que justifiquen nuestro quehacer.

Para poder establecer un vínculo funcional entre lo que sucede en las escuelas y lo que el Estado y la sociedad esperan de nosotros, es necesario convertirnos en actores de las políticas públicas, en gestores de mejoras en la calidad educativa, en transformadores sociales. Debemos tener claro para qué enseñamos, qué tipo de personas estamos formando y qué sociedad estamos contribuyendo a construir.

En lo personal, esto no significa únicamente una nueva forma de ejercer mi profesión: implica un cambio más profundo que impacte incluso en mi manera de concebir la vida y cómo transito por ella. Por ello, si tengo la intención de favorecer competencias para la convivencia en mis alumnos, también es indispensable cuestionarme sobre aquellas que, antes que nada, debo poseer de manera personal para lograr mi cometido. Perrenoud (2004) elabora en su obra lo que llama un “inventario” de competencias docentes, concebidas como aquellas que deben poseer los profesores dadas las condiciones en que actualmente se desempeñan.

Entre todas ellas, destaca una en especial por su cercanía con el tema de la convivencia y de la asignatura de Formación Cívica y Ética: *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión*. Sobre esta competencia docente, Perrenoud (2004) destaca la



necesidad de reconocer que la realidad no se limita a lo que sucede en el aula: “las buenas intenciones no bastan, ni una hábil mezcla de convicción y realismo. Todavía falta crear situaciones que favorezcan verdaderos aprendizajes, tomas de conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica.” (p. 114). En efecto, ya no es suficiente (nunca lo ha sido) dar un discurso sobre valores al estudiante que en la cotidianidad observa reiteradamente cómo éstos no se practican, cómo en la sociedad se rompen sistemáticamente las normas mínimas de respeto, tolerancia y equidad.

Perrenoud (2014) plantea además cinco competencias retenidas en la que he enunciado previamente, éstas son:

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Estas cinco competencias tienen una estrecha relación con el papel del docente que se ha establecido en el Programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2011b) el cual destaca que el maestro debe ser:

Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar. Dado que el aula constituye el espacio de convivencia social inmediato, una labor continua del docente será propiciar un ambiente de comunicación, respeto y participación en los diversos espacios escolares (p. 30).

Es así como se reconoce que antes que otra cosa, es responsabilidad del docente propiciar ambientes de aprendizaje que posibiliten mejorar las relaciones entre las personas, por ende, la convivencia.

Dentro de las competencias que debe poseer el docente, Zavala et al. (2005), puntualizan: “la persona intercultural es consciente y sensible frente a la existencia de diferentes formas de establecer relaciones comunicativas, reconoce la validez de estas diferencias y procura utilizarlas cuando el contexto lo requiere”. Como mencioné con anterioridad, generalmente en la práctica existe una brecha entre el contexto del alumnado y el del docente; el contexto en el que se desarrolla mi práctica es diverso no sólo entre el

alumnado, sino que existe también diversidad en el profesorado, lo cual hace que las relaciones comunicativas sean aún más complejas.

Señalan Zavala et al. (2005) como indicadores para la gestión pedagógica que “en el aula el docente respeta y promueve distintos estilos de comunicación, de acuerdo con los modos culturales de los niños”. Estos indicadores, en conjunción con la competencia citada, deben ser los que caractericen las acciones pedagógicas que implemente el docente, desde el punto de vista de la aplicación y favorecimiento de competencias docentes para atender la diversidad.

Con respecto a la inclusión de la dimensión intercultural en la educación de los docentes, Muñoz Sedano (2000) aclara que generalmente la percepción de éstos con respecto a sus necesidades formativas no coincide con aquello que resulta deseable. En consecuencia, es importante clarificar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben incluirse en el desarrollo de competencias docentes desde un enfoque intercultural.

Por lo tanto, retomo los principios que el autor señala dentro del modelo de formación de profesores con la finalidad de que aquellos que se relacionan de manera más directa con el propósito de este trabajo sean tomados en cuenta en el mejoramiento de mi práctica docente. En principio, Muñoz Sedano (2000) define algunas necesidades formativas de los docentes, dentro de las cuales destacan:

1. Percibir la diversidad en su dimensión enriquecedora.
2. Llegar a aprender y desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan procesos educativos interculturales que paulatinamente modifiquen el modelo educativo preponderante.
3. Descubrir contradicciones entre el Proyecto Educativo y la práctica.

Considero que, con respecto a las limitaciones propias de mi práctica en contraste con lo establecido en el proyecto educativo mexicano, la principal de ellas reside en las dificultades que tengo para atender la diversidad en el aula y propiciar a partir de ello una mejor convivencia entre quienes interactuamos durante la clase.

Tal conclusión es producto de las distintas actividades realizadas durante la etapa diagnóstica del proyecto, en la que identifiqué también que una de las razones por las cuales no era capaz de mejorar la convivencia en el aula es que mi práctica estaba

descontextualizada, lo cual derivaba también en dificultades para el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas pertinentes.

Por lo anterior, debido a la relación entre los planteamientos de Muñoz Sedano (2000) sobre las necesidades formativas de los profesores y las carencias que identifiqué en mi práctica; las competencias docentes se definieron a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que señala el autor en dicha propuesta; mismos que se recuperaron y adaptaron a los propósitos de este trabajo.

En consecuencia, los aprendizajes esperados que consideré necesarios para el logro de tales propósitos debieron plantearse de acuerdo con las competencias docentes que pretendía favorecer.

Junto a las competencias docentes que deben promoverse y adquirirse desde el enfoque intercultural, es preciso recuperar aquellas formas de trabajo que son exitosas para el favorecimiento de la convivencia y que el maestro puede incorporar a la práctica. Entre diversas estrategias destaca el trabajo cooperativo gracias a las virtudes que posee para el desarrollo de competencias para la convivencia. A continuación, explico la relación entre esta forma de trabajo y la mejora de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.

## **2.7 CONVIVENCIA Y COOPERACIÓN**

El enfoque intercultural reconoce la importancia del uso de metodologías participativas y cooperativas para el logro de sus objetivos (Leiva, s/f). Por esta razón, es deseable que el docente conozca, aplique e incorpore a su práctica profesional estas formas de trabajo.

Es importante señalar que, aunque algunos autores utilizan términos como aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo colaborativo o trabajo cooperativo, distinguiéndolos entre sí; para los fines de este trabajo se integran los rasgos comunes que entre estos distintos conceptos existen, por lo que se alude a trabajo cooperativo o colaborativo de manera indistinta. Por ello, apunto a continuación las posturas teóricas al respecto, para finalmente definir los elementos que caracterizan esta forma de trabajo.

La importancia del trabajo en grupos, que constituye la base de la colaboración y la participación, radica en el hecho de que, si los profesores quieren evaluar la capacidad de los alumnos para implicarse en conductas como la empatía, la preocupación por los demás, la compasión y la comprensión de uno mismo, la conformación de grupos se hace necesaria

(Johnson y Johnson, 2016). Pues, aunque estas competencias sociales pudieran evaluarse de manera individual, únicamente mediante la interacción con otros es que cobran sentido.

Por su parte, el Programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2011b) señala la importancia que tiene la socialización en la eliminación de prejuicios y discriminación, para lo cual es necesario que se genere un ambiente de confianza respetuosa en el aula y se agrega (SEP, 2011b): “esto implica que fomente en los alumnos el trabajo colaborativo y relaciones de trabajo basadas en la confianza y la solidaridad, con la finalidad de fomentar el mejoramiento personal y colectivo de los integrantes del grupo” (p. 31). Por lo tanto, existe una relación directa entre aspectos afectivos (confianza), aspectos actitudinales (solidaridad), convivencia y forma de trabajo (en este caso, la colaboración).

Por su parte Johnson y Johnson (2016) aluden al aprendizaje colaborativo y señalan que los grupos con esta finalidad funcionan si los alumnos buscan obtener resultados que beneficien a todos los que comparten un nexo colaborativo y, además, perciben como alcanzables sus metas de aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista y el enfoque por competencias, el aprendizaje significativo se logra en un contexto social, lo cual implica que en la medida en que los estudiantes compartan con sus compañeros, no sólo mejorará la convivencia entre ellos, sino también será más fácil lograr las demás competencias de la asignatura y abordar los contenidos de la misma.

Cuando se habla de trabajo cooperativo se entiende que éste se construye mediante la interacción en un contexto social. Incluye elementos importantes, como la responsabilidad compartida y el establecimiento de consensos como meta común. Para que sea funcional, debe ser inclusivo, orientado a que los estudiantes expresen sus dudas, reflexiones, coincidencias y diferencias (SEP, 2011b).

Siguiendo a Lilian Cadoche (s/f), existen tres aspectos que se relacionan con la efectividad del trabajo cooperativo:

Tales aspectos son: la posibilidad de establecer estrategias adecuadas de comunicación entre los sujetos, la factibilidad de generar tolerancia y fomentar la negociación frente a las demandas de las tareas junto con los enfoques individuales para el abordaje de las mismas; y finalmente, la consolidación del esfuerzo cognitivo para dar paso a la solución final (p. 27).

Si se consideran estos tres aspectos, se puede observar que el trabajo cooperativo facilita la adquisición de habilidades como son la comunicación y la negociación, la

consolidación de conocimientos como producto del esfuerzo cognitivo para el logro de las metas del grupo, y actitudes entre las que destaca la tolerancia.

Además de estos aspectos, el trabajo cooperativo ofrece numerosas ventajas para la mejora de las relaciones interpersonales, la manera en la que interactúan los miembros de una clase y los ambientes de aprendizaje. De acuerdo con Maureen Priestley (2013), cuando los estudiantes tienen la posibilidad de compartir experiencias con sus compañeros, son capaces de:

1. Escuchar a sus compañeros cuando intercambian información.
2. Analizar otras respuestas.
3. Intercambiar información oralmente.
4. Se organizan para realizar las tareas.
5. Escriben las respuestas y los reportes.
6. Cooperan con los otros miembros del grupo.
7. Aprenden a trabajar con miras a un objetivo común.

Con respecto al rol que debe asumir el docente cuando asigna tareas cooperativas a sus estudiantes, corresponde a éste en primer lugar, planificar qué actividades son las más adecuadas para el trabajo independiente y cuáles son idóneas para trabajarse en grupo. En este sentido, la planeación didáctica ocupa también un papel fundamental.

La efectividad de lo que se planea para procurar el trabajo en el aula depende de la claridad que tenga el docente sobre los objetivos de enseñanza aprendizaje, pero también, de las circunstancias bajo las cuales se desarrollarán las actividades que el profesor proponga.

Por tal motivo, las decisiones educativas que se toman antes de promover actividades de trabajo colaborativo en el grupo, son cruciales en la determinación del éxito o fracaso de cualquier estrategia. Johnson y Johnson (2016) señalan cinco elementos básicos que permitirán estructurar la cooperación entre los alumnos:

- Estructurar cooperativamente el currículo, el curso y sus unidades.
- Diseñar unidades de aprendizaje colaborativo a la medida de sus necesidades educativas, circunstancias, currículo, materias, estudiantes y objetivos de evaluación específicos.
- Elaborar un diagnóstico de los problemas de algunos alumnos a la hora de trabajar en grupo, e intervenir con el fin de optimizar la eficacia del educando en los grupos de aprendizaje.
- Asegurar las evaluaciones de alta calidad, tanto de los grupos como de los individuos (p.49).

El grado de conocimiento que debe poseer el docente sobre el grupo y sus características es de suma importancia, al igual que la claridad respecto de los aprendizajes y contenidos que desean abordarse. Se puede decir que existe una clara relación entre la estructuración del trabajo colaborativo y la creación de un ambiente propicio para que este se desarrolle.

Mediante la planeación de actividades que resulten motivantes y significativas a los alumnos, junto con la introducción de técnicas que les permitan negociar, tomar acuerdos y comunicarse efectivamente, es posible mejorar las competencias del alumnado para trabajar cooperativamente. De manera conjunta, retomo las etapas y elementos básicos sugeridos por Cadoche (s/f) con respecto a la metodología propia del aprendizaje cooperativo.

Dichas etapas son las siguientes:

1. **Formación y preparación del trabajo cooperativo.** Mediante la planeación didáctica de las actividades y posteriormente a la clarificación de las características que deberá cubrir el aprendizaje cooperativo, se detallan los propósitos específicos y las categorías de análisis.
2. **Adecuación de la estrategia al contexto.** Definición de las actividades a realizar, los recursos, las técnicas específicas para promover el aprendizaje cooperativo y los mecanismos de evaluación.
3. **Implementación de la estrategia cooperativa.** Consiste en la aplicación de las actividades planificadas.
4. **Valoración comparativa, contraste de hipótesis y formulación de nuevas.** Debido a la importancia de la reflexión sobre la práctica, en esta etapa se verifican los efectos de las actividades implementadas, recuperando los mecanismos de evaluación definidos previamente, con la finalidad de analizar mis competencias docentes en función de los resultados con el grupo y definir en consecuencia qué ajustes son necesarios para la mejora.

En cuanto a los elementos básicos para el aprendizaje cooperativo que establecen los hermanos Johnson (1994; citado en Cadoche, s/f), es importante privilegiar sobre todo la consciencia de la interdependencia positiva, la evaluación grupal y el aprendizaje de habilidades sociales. Por ende, dichos elementos deberán estar presentes en la planeación de cada una de las actividades.

Con respecto a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula, la sociometría aporta información importante de las mismas que posibilita al docente una mirada objetiva sobre la dinámica establecida en el grupo. Como técnica, es necesario referir algunos aspectos relacionados con su utilización en el diagnóstico de la convivencia entre personas.

## **2.8 LA SOCIOMETRÍA EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES GRUPALES**

Si bien es cierto que la convivencia es el factor prioritario por atender, detectado en la elaboración del diagnóstico socioeducativo realizado al inicio del trabajo de investigación, es necesario hacer un análisis más completo sobre la estructuración de las relaciones interpersonales en el aula. La sociometría posibilita el acercamiento a la realidad social manifiesta en el salón de clases y es definida de acuerdo con Forselledo (2010) como el conjunto de técnicas, para “investigar, medir y estudiar los procesos vinculares que se dan en los grupos humanos” (p. 3), lo cual permite medir la dinámica de las relaciones interpersonales en el aula.

Dominar técnicas de esta naturaleza resulta sustancial en el análisis de las interacciones humanas, sobre todo en el trabajo docente, donde se hace necesario tener información objetiva que pueda ser contrastada con aquella que se ha obtenido mediante la observación directa o diario de campo. Puede ocurrir que la percepción del profesor con respecto a los vínculos establecidos con sus estudiantes o entre éstos últimos sea acertada o que, por el contrario, se trate de un error, la manera de afirmar o cuestionar tal percepción es cruzando los datos a través del uso de herramientas, técnicas o recursos de diversa naturaleza.

Para la elaboración de la sociometría existen diferentes técnicas que pueden aplicarse a los grupos. En este trabajo se recupera el test sociométrico, que consiste en un instrumento que invita a los individuos de un grupo a elegir otros según distintas pautas de aceptación y rechazo (Forselledo, 2010). Considero que el test es lo más apropiado en educación básica, sobre todo en secundaria, donde la cantidad de grupos y estudiantes puede llegar a ser muy numerosa, dificultando la observación de la conducta cuya sistematización puede tornarse poco viable en la práctica; el test, por el contrario, aporta información concreta y fácil de procesar.

De acuerdo con Torrado (s/f), existen tres fases para la elaboración de la sociometría a partir de la aplicación de un test sociométrico, mismas que sintetizo a continuación:

- Primera Fase: Es necesario tener claro qué tipo de relaciones se quieren analizar para formular las preguntas correspondientes. Pueden analizarse desde criterios afectivos (en función de simpatía-antipatía) o criterios funcionales (asociados con la capacidad del sujeto). Debe definirse el tipo de preguntas proponiendo algún tipo de actividad, así como el número de elecciones que podrán hacer los sujetos.
- Segunda Fase: Durante esta fase se definen las preguntas que conformarán el cuestionario.
- Tercera Fase: Se analiza la información mediante la elaboración de una matriz sociométrica.

Posterior a la aplicación del test y la elaboración de la sociometría es que pueden tomarse decisiones en el ámbito educativo, de acuerdo con Casanova (1991, citado en Forselledo, 2010), esta técnica tiene diferentes utilidades, dentro de las cuales destaco las siguientes:

1. Permite detectar problemas de inadaptación social (se refiere a aquellas personas que no han sido elegidas por nadie o que han sido rechazados por la mayoría de los miembros del grupo).
2. Ayuda a determinar estrategias en el aula, sobre todo cuando el trabajo se realizará en grupos; el autor sugiere que en principio éstos se ajusten a las elecciones espontáneas de los individuos.
3. Facilita incorporar con los compañeros que más lo motiven, a aquél alumno con dificultades de integración.

Es importante considerar qué tipo de acciones pueden o no llevarse a cabo a partir de que se ha aplicado el test y realizado la sociometría correspondiente, es decir, no basta con tener un panorama de la dinámica relacional al interior del grupo, debe el profesor saber qué hacer con datos de esta naturaleza una vez que los obtiene.

Para facilitar la interpretación de la sociometría es recomendable elaborar un sociograma, que consiste en la representación gráfica de los vínculos de aceptación o rechazo que existen en el grupo. De esta manera, el docente puede acceder de manera más rápida a



un panorama general sobre las relaciones dentro del grupo y tomar así mejores determinaciones.

Algunas de las opciones que tiene el profesor en el manejo de las relaciones grupales y donde puede considerar la sociometría y el sociograma, es en actividades que se realizan de manera colectiva, entre las cuales destacan las dinámicas. Consecuentemente, después de considerar la utilización de la técnica sociométrica considero prudente la implementación de estas dinámicas grupales, cuyas características explico a continuación.

## **2.9 TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS: LOS JUEGOS DE COMUNICACIÓN**

Para estar en posibilidades de fomentar el aprendizaje cooperativo en el aula, resulta fundamental fortalecer la cohesión grupal, por lo que convivencia y cooperación están estrechamente relacionadas con este aspecto deseable en quienes comparten un salón de clase.

La cohesión grupal, de acuerdo con Carron, Brawley y Widmeyer (1998, citado en López y Frutos, 2011) se entiende como: “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros” (p. 2). Sin embargo, esta unión manifiesta en los individuos de un grupo no siempre se genera de manera espontánea. Es común que en muchas ocasiones surjan conflictos que impidan el trabajo cooperativo y se generen así barreras que dificultan no sólo la convivencia, sino también el aprendizaje.

Sobre la relación entre aprendizaje cooperativo y cohesión grupal, señala Pujolàs (2009):

La cohesión del grupo clase es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El Programa CA/AC incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula (p. 20).

Siguiendo a este autor, la falta de cohesión grupal no permitirá que los estudiantes entiendan lo que implica que se les proponga trabajar en equipo, por lo que las relaciones que entre ellos se establezcan serán de competencia, no de cooperación. Destaca además la

importancia de realizar dinámicas o juegos para mejorar el clima áulico (Pujolàs, 2009), que para los efectos de este proyecto deriva en el fortalecimiento de interacciones positivas que posibiliten la creación de ambientes de aprendizaje.

Esto implica que, antes de proponer a los estudiantes que realicen tareas conformados en equipos, es deseable que el docente intervenga en el grupo mediante la organización de actividades cuya finalidad sea generar en el alumnado actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo y fortalecer la cohesión grupal. Dichas actividades pueden integrarse mediante diversas técnicas de dinámicas grupales.

La palabra *dinámica* nos remite la noción de movimiento y a las fuerzas que lo producen. Por lo que, cuando se refiere a las dinámicas grupales, Pujolàs (2009) las define de la siguiente manera:

Entendemos por dinámicas de grupo al conjunto de operaciones y de elementos que actúan como “fuerzas” que provocan, en los alumnos, un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc. (p. 24).

Por lo tanto, al momento de intervenir mediante la aplicación de una dinámica de grupo, es necesario tener claro el objetivo de la dinámica. Es decir, si éste se enfocará en el manejo de las emociones, la comunicación, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, o cualquier otro aspecto detectado como necesidad latente entre quienes forman parte de la clase.

Debido a que el propósito de este proyecto se centró en la mejora de la convivencia mediante el aprendizaje cooperativo, las dinámicas grupales se enfocaron en dos aspectos, principalmente: la comunicación y la toma de decisiones. Para la organización de las dinámicas grupales destinadas al segundo “C”, retomé la propuesta realizada por Garaigordobil (2001) en el proyecto de intervención realizado a adolescentes, misma que hace énfasis en la interacción social y cuyas características principales sintetizo a continuación:

- La intervención debe realizarse mediante una sesión semanal con duración de dos horas.
- Los objetivos de las actividades fueron: promover la comunicación y las interacciones amistosas, estimular la capacidad de cooperación, facilitar la expresión de emociones,

identificar percepciones y prejuicios y aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos.

- Como técnicas de dinámica de grupos, el programa consideró principalmente, las siguientes: juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, grupos de discusión, frases incompletas y estudio de caso, entre otras.
- Para el desarrollo de las actividades, el procedimiento fue el siguiente: se plantea en primer lugar los objetivos y las instrucciones a los miembros del grupo, sentados en el suelo en círculo. Posteriormente, se lleva a cabo la acción, por lo general en equipos pequeños; finalmente y colocados de nuevo en posición circular, se abre una fase de discusión o debate sobre la actividad realizada.

Las adaptaciones de esta propuesta y el esquema de intervención en función de las características del contexto que conforma el presente proyecto, se detallan en el apartado correspondiente a la descripción de las dinámicas planteadas para el segundo “C”.

Además del trabajo grupal por medio de técnicas dinámicas, deben realizarse también actividades de sensibilización que inviten a la reflexión sobre la conducta humana y sus orígenes. Explico a continuación la relación entre la sensibilización y el presente trabajo.

## **2.10 LA SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL**

Otro aspecto importante que debe considerarse cuando se pretende fomentar en los alumnos el aprendizaje cooperativo desde un enfoque intercultural, es la sensibilización. Sensibilizar, de acuerdo con la Real Academia Española (2014) representa “hacer sensible a algo o alguien”; a su vez, ser sensible significa que se es “capaz de experimentar sensaciones”. La percepción de tales sensaciones busca en este sentido un cambio (de actitudes, por ejemplo) a partir de lo vivido.

Por ello, Fidel Hernández (s/f) se refiere a la sensibilización como la “concienciación e influencia sobre una persona o grupo para que recapacite y perciba el valor y la importancia de algo” (p. 60). Esta tarea cobra especial importancia en contextos diversos donde las diferencias entre los individuos generan conflictos y situaciones en los que la convivencia se torna compleja.

Para que el aprendizaje cooperativo sea posible, además de aplicar con el grupo técnicas dinámicas que los inviten a comunicarse mejor y tomar decisiones consensuadas; es

necesario que los alumnos entiendan la importancia de interactuar con otros, independientemente de las características singulares que identifican a cada miembro del grupo.

Es posible hablar entonces, de una sensibilización de carácter intercultural, misma que Fidel Hernández (s/f) también define como el:

Proceso de influencia comunicativa a distintos niveles (individual, grupal y social), donde el objetivo general sea promover o ajustar actitudes o percepciones, que faciliten una reflexión generadora de cambios comportamentales, los cuales se conviertan en actitudes favorables a la diversidad cultural, y por ende a las personas y colectivos que la conforman (p. 62).

Por lo anterior, concluyo que la sensibilización tiene un papel fundamental en el fomento de competencias para la convivencia pues las percepciones, estereotipos y prejuicios que hemos interiorizado sobre “los Otros” determinan nuestro comportamiento y expectativas hacia ellos.

Desde los principios del enfoque de Educación Intercultural (Muñoz Sedano, 1998) la escuela debe promover el respeto a las diferencias intento de superación de los prejuicios y estereotipos; por lo que implementar actividades de sensibilización dentro del aula orientados a que los alumnos reflexionen sobre aquellos criterios, valores e ideas que orientan sus acciones, es muy probable que las relaciones de convivencia dentro del grupo mejoren.

Con respecto a este tipo de actividades, señala Fidel Hernández (s/f) como necesario identificar si la sensibilización se dirigirá a estereotipos o a prejuicios, debido a que para atacar el prejuicio es necesario usar estrategias que incluyan recursos emocionales, debido a que las estrategias de carácter únicamente cognitivo no atacan a los prejuicios.

La actividad a realizarse en el grupo debió trabajarse en unidades de manera integrada articulando educación intercultural y contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Por otro lado, los contenidos de la asignatura posibilitan trabajar temas asociados con los estereotipos y prejuicios desde el enfoque intercultural. Se propuso entonces, que dentro de la planeación didáctica se incluyeran ocasionalmente actividades enfocadas a la sensibilización de alumnado, mismas que debían ligarse tanto a los contenidos como a aspectos asociados con la convivencia grupal.

Acerca de los aspectos que deben ser tomados en cuenta para la implementación de estrategias de sensibilización, es necesario señalar lo siguiente:

1. La actividad estará enfocada a que los alumnos identifiquen que, debido a los prejuicios, es común discriminar a las personas, rechazarlas o tratarlas injustamente.
2. El papel de los materiales es importante en el desarrollo de la actividad de sensibilización por lo que deben seleccionarse cuidadosamente.
3. La actividad deberá complementarse posteriormente con otras centradas en valorar positivamente la diversidad cultural con la finalidad de no realizar actividades que como consecuencia refuercen otros estereotipos.

Además de la sensibilización intercultural, otro recurso pedagógico que es conveniente implementar para el fomento del trabajo cooperativo, es el proyecto pedagógico de aula.

## **2.11 EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA**

El trabajo a partir del diseño de proyectos pedagógicos aplicados en el aula tiene una estrecha relación con el aprendizaje cooperativo y de igual forma, con el desarrollo de competencias interculturales en los alumnos y la movilización de competencias docentes.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), de acuerdo con Carrillo (2001) se definen como instrumentos de planificación de la enseñanza y del aprendizaje con enfoque global, se sustentan en la transversalidad y ayudan a integrar los elementos del currículo con los intereses de los alumnos. Dentro de los elementos principales para los PPA señalados por este autor, deben contemplarse: la detección de los intereses y problemas propios de la comunidad, la definición de los objetivos a partir de los contenidos e intereses alumnado, la elaboración de un plan de ejecución, y el control y evaluación del proceso.

Destaca la recuperación del contexto como la manera en la que éste se vuelve pertinente para los intereses del alumnado y los objetivos del currículo. Aunque Carrillo (2001) señala que es posible realizar un PPA que no necesariamente aborde un contenido establecido en el programa de estudios, siempre y cuando éste parta de una necesidad detectada en el alumnado, mi opinión es que, en la mayoría de los casos, si se trabaja de manera transversal, prácticamente cualquier contenido puede realizarse atendiendo además problemáticas detectadas en el contexto escolar.

El enfoque global de los PPA permite sistematizar las actividades mediante una enseñanza en la que los alumnos se involucran de manera activa en el aprendizaje, lo cual

posibilita la pertinencia del trabajo que se realiza. De acuerdo con Forero, Guerrero, López y Réquíz (2002), la pertinencia es “la capacidad de responder oportuna y efectivamente a las demandas que hace la vida al ser humano en todas sus dimensiones y ambientes, teniendo siempre como referencia inicial o punto de partida lo más cercano y lo que está presente (p. 399), para lo cual debe contar entre sus características el *aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a ser y convivir*. Este último, especialmente relacionado con este trabajo es referido por los autores como el incremento de la autoestima de los individuos reconociendo su potencial y el de los demás.

Considerando que para lograr los propósitos de mi intervención se requiere integrar los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética con el enfoque de Educación Intercultural, la elaboración de un PPA es deseable esta forma de trabajo para el desarrollo de competencias tanto en el docente como en los estudiantes. La participación de estos últimos debe observarse durante todo el proceso de realización del proyecto, por lo que deben atenderse las recomendaciones que Carrillo (2001) hace para cada etapa del PPA, desde la determinación del título del proyecto hasta su evaluación.

Una vez explicados los conceptos fundamentales y la visión filosófica y teórico-conceptual que le dan soporte a este trabajo; y debido a que la educación intercultural puede abordarse desde diferentes perspectivas, en el próximo capítulo señalo los principios del enfoque bajo el cual se ha dado tratamiento al problema que ocupa este proyecto.

## **CAPÍTULO TRES**

### **ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN**

El presente capítulo tiene como finalidad explicar las estrategias y metodologías que guiaron la intervención pedagógica, cuyo propósito fue adquirir competencias docentes para mejorar la convivencia grupal entre los alumnos de segundo grado de secundaria.

Retomé los aportes de la Educación Intercultural para adaptarlos a un proyecto educativo global en un contexto de individuos diferenciados. La estrategia se centró en el diseño de ambientes de aprendizaje cooperativo para fortalecer la convivencia entre los miembros de la clase. Los contenidos de la asignatura, Formación Cívica y Ética, los adecué a las características del contexto y al propósito de la intervención.

Por esta razón determiné en primer lugar, qué enfoques aportaban elementos vinculados con el logro de los propósitos que establecí para favorecer el desarrollo del alumnado; y, en segundo lugar, qué propuestas organizativas debían considerarse para el favorecimiento de las competencias docentes que me permitirían adecuar los contenidos.

En este apartado describo las características generales de la estrategia que diseñé, así como las actividades que la integran. Señalo los propósitos de cada actividad, las competencias docentes y los aprendizajes esperados favorecidos, los recursos que empleé, cómo se desarrolló la implementación de la estrategia y qué instrumentos utilicé para su evaluación.

#### **3.1 ENFOQUE Y MODELO EDUCATIVO**

Como docentes, cuando decidimos el tipo de estrategias o técnicas que emplearemos en el aula, es imprescindible tener claro no solamente aquellas que didácticamente favorecen los aprendizajes deseados en función del contenido disciplinar, también cuál es el fin de la educación que brindamos; o en palabras de Pujolàs (2010), que al referirse a una educación inclusiva señala: “en el discurso pedagógico actual se habla muy poco tanto de las motivaciones educativas (el «porqué») que nos ofrecen las razones para educar como de las finalidades (el «para qué») (p. 16)”, convirtiéndose la educación en un simple didactismo.

Aunque considero que la RIEB sí alude a ambos aspectos, pues define con mucha claridad un perfil de egreso pensado explícitamente para formar individuos que respondan a las exigencias de la sociedad desde una perspectiva integral, y lo hace además con un fuerte sustento teórico-filosófico; coincido con Pujolàs (2010) en el sentido de que la práctica docente muchas veces hace mayor énfasis en la didáctica que en el fundamento y objeto de la misma. Generalmente, los profesores nos cuestionamos más sobre cómo lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, que por cuestiones más complejas como la utilidad de los mismos para la vida y para la sociedad.

Por esta razón es que cobró especial importancia reflexionar sobre la manera en la que generalmente abordo la asignatura de Formación Cívica y Ética con los grupos de segundo grado: ¿qué utilidad tendrá en la vida de mis estudiantes lo que realizamos en clase?, ¿en qué medida mis competencias docentes favorecen los principios y propósitos de la RIEB?, ¿cómo mejorar mi labor a fin de contribuir a la formación de individuos con las cualidades que requiere nuestra sociedad?

Tales cuestionamientos derivaron en la decisión de realizar una intervención pedagógica para generar una verdadera transformación en las actitudes y habilidades de los estudiantes, sobre todo en lo relativo a sus capacidades para relacionarse con otros. El logro de los objetivos que persigue la educación intercultural implica generar propuestas curriculares con una visión integradora, posibilitando así la convivencia desde una postura que permita entender las diversas perspectivas culturales tanto a los grupos minoritarios como a la cultura hegemónica. Tomando esto como punto de partida, explico a continuación el enfoque y modelo educativo intercultural en el que basé mi propuesta pedagógica.

Aguaded (2005), hace un recuento de los diferentes autores que han clasificado tanto enfoques como modelos que aluden al tratamiento de la interculturalidad. El desarrollo de dichos enfoques y modelos no ha sido lineal, sino que es posible identificar cinco grandes opciones que se han constituido como producto de las fluctuaciones ideológicas y políticas que integraron los distintos puntos de vista (Bartolomé Pina, 1994,1997; citado en Aguaded 2005).

Dichas fluctuaciones han oscilado entre diversas posturas que en ocasiones han promovido el mantenimiento de la cultura hegemónica, transitando por el reconocimiento de la multiculturalidad; hasta el fomento de la solidaridad y reciprocidad entre culturas,



fomentando la lucha contra la discriminación y combatiendo la asimetría cultural (Batolomé Pina 1994, 1997; citado en Aguaded, 2005).

La intervención docente que aquí se presenta se elaboró en función de las necesidades y características del alumnado y considerando los principios de la educación intercultural, se optó por un **Enfoque Global**, de acuerdo con Selby (1992, citado en Aguaded, 2005), éste integra modelos multiculturales que se basan en la valoración de las diferencias, junto con elementos del modelo antirracista.

Como mencioné en el diagnóstico, el conflicto presente en la convivencia derivaba de las características que distinguen a los individuos, por lo que este enfoque es idóneo debido a que se centra en el reconocimiento de las diferencias y la eliminación de la discriminación.

Desde el Enfoque Global se promovieron en los alumnos actitudes favorables para fortalecer la convivencia en la diversidad social bajo el entendido de que ésta se encuentra presente en cualquier contexto, es decir, en ningún grupo humano existe homogeneidad absoluta; además la heterogeneidad es deseable puesto que nos enriquece; y la exclusión, el racismo y la discriminación hacia lo diferente son conductas que dañan a la sociedad.

De acuerdo con lo propuesto por Selby (1992), la Educación Global intenta educar a los jóvenes en un mundo en constante cambio, que tiene un carácter sistémico y que, además, enfrenta el problema de una educación mecanicista que separa no sólo las asignaturas, sino la razón de la emoción también.

De acuerdo con el análisis de Muñoz Sedano (1998), el Enfoque Global incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación; dando lugar a un modelo que ha recibido diversos nombres (proyecto educativo global o educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural), asimismo, intenta valorar la diversidad y promover la igualdad. Para ello, uno de los aspectos que rescata este modelo es la importancia del aprendizaje colaborativo, mismo que se considera como una de las vías fundamentales para ayudar al desarrollo de la autoestima y de la comunicación, permitiendo al alumnado explorar sus propios valores, perspectivas y presupuestos.

El **Modelo Educativo Global**, de acuerdo con Muñoz Sedano (1998) también puede denominarse Proyecto Educativo Global considera, siguiendo a Selby (1992), las siguientes dimensiones: espacial, globalidad temporal, temas globales y mundo interior. Éstas sustentan

el lazo entre la persona y el mundo que le rodea, lo que se considera como punto central de la educación con carácter global.

Reitero la crítica a la educación actual que fragmenta la realidad para su análisis, formando personas individualistas, que difícilmente pueden ver más allá de sus paradigmas personales o culturales y entienden la propia existencia en términos de acumulación y competencia con otros.

Por ello, enfatizo la dimensión que alude al mundo interior, como la necesidad de conocerse a uno mismo para comprender mejor el mundo que nos rodea; pero, además, el reconocimiento de este mundo que nos circunda nos permite generar cada vez mayor conciencia de quienes somos. El contraste entre lo que somos y lo que vamos conociendo de los demás amplía, según Rozak (1976; citado en Selby 1992), nuestra preocupación ética, haciéndola más universal.

Es necesario que los estudiantes accedan a otros horizontes, se acerquen por diversos medios a otras culturas y a otros grupos, al tiempo que reflexionan sobre los rasgos que los caracterizan, sobre su propio bagaje cultural. En nuestros días, el desarrollo tecnológico permite que, a través de los medios de comunicación, las personas accedamos a otras realidades y reflexionemos sobre ellas. Las estrategias que se realicen deben hacer énfasis en este aspecto, procurando en los alumnos la introspección que les permita generar mayor conciencia sobre sí mismos, conocerse mejor y analizar otras formas de ser y de vivir tanto en el entorno próximo como en contextos distintos al propio.

Como señalé en un principio, el modelo educativo en cuestión considera al trabajo cooperativo como fundamental para el fortalecimiento de la autoestima y la relatividad de los valores, creencias y paradigmas propios. A diferencia de la escuela que en la actualidad considera más valiosa la competencia que la cooperación, se rescata la importancia que tiene la dimensión afectiva de las personas en el aprendizaje.

La calidad de las interacciones es, por lo tanto, fundamental en este modelo que además del trabajo cooperativo señala la relevancia que tiene el uso de técnicas que permitan la exploración mutua de perspectivas y actitudes. La sensibilización y las dinámicas grupales constituyen desde mi punto de vista dos herramientas importantes para favorecer tanto en el alumnado como en los docentes la expresión de los sentimientos personales, que generalmente la escuela reprime. En palabras de Selby (1992), la mayoría de los profesores

consideran como inadecuado el intercambio de sentimientos profundos. En mi opinión, esto afecta el desarrollo integral de los educandos.

Mediante la reflexión sobre aquellos criterios que determinan sus acciones, los alumnos pudieron evaluar cómo éstas influyen en las relaciones de convivencia establecidas a nivel grupal; a través del fortalecimiento del aprendizaje cooperativo, movilizaron conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieron contemplar la posibilidad de relacionarse con otros independientemente de las características que los diferencian. Por ello, también se enfatizó la importancia de identificar los estereotipos y prejuicios que inciden en la conducta, para procurar su eliminación y avanzar hacia una convivencia en equidad.

A continuación, detallo las características de la estrategia global surgida de la recuperación de los elementos básicos que conforman el enfoque y el modelo educativo que sustentaron la intervención pedagógica.

### **3.2 ESTRATEGIA: CREACIÓN DE AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Desde el punto de vista que la resolución de cualquier conflicto no puede quedarse al margen de la cultura, retomé el análisis del contexto de mis estudiantes y determiné actividades que permitieron acceder a marcos de referencia más completos para el desarrollo de competencias docentes.

Por lo tanto, dentro de las actividades propuestas incluí aquellas que permitieron identificar específicamente en qué circunstancias se situaba cada alumno con respecto a la dinámica grupal y a partir de ello, proceder a una intervención para coadyuvar en la solución del conflicto identificado. Contemplé los planteamientos de Muñoz Sedano (2000) en torno a la formación de docentes con competencias interculturales. El autor asegura que ésta podrá realizarse mejor desde un rol donde el docente es un profesional reflexivo, lo cual tiene como finalidad reafirmar el compromiso social de la enseñanza.

Mi propuesta fue generar una estrategia enfocada en mis competencias docentes a partir de la creación de ambientes de aprendizaje cooperativo, acorde con los principios del Enfoque Global y del Modelo Educativo Global. Incluí las observaciones más relevantes propuestas por Muñoz Sedano (2000), respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que como profesora era pertinente fortalecer y adquirir mediante la implementación de cada una de las actividades.

En este punto, debo aclarar, que hago referencia a este autor toda vez que señala cuáles son las necesidades formativas de los docentes desde la perspectiva intercultural, en su obra que se sustentó la definición de los aprendizajes esperados y las competencias que como docente pretendía favorecer; sin perder de vista que, en cuanto a los aprendizajes y competencias del alumnado, se planearon actividades desde un Enfoque Global y un Modelo Educativo Global cuyas características mencioné previamente.

Considerando el problema identificado, los propósitos de la intervención para resolverlo y las competencias que como docente requería fortalecer, propuse una serie de actividades que forman parte de una estrategia a la cual denominé *Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo*, cuyas características generales describo a continuación.

**Propósito.** Consistió en la reconstrucción de mi práctica docente para mejorar la convivencia entre los miembros del segundo grado, grupo “C”, mediante la creación de ambientes de aprendizaje cuya finalidad fuera fomentar el trabajo cooperativo entre los integrantes de la clase de Formación Cívica y Ética. Para lograrlo, consideré un periodo de realización que comprendió del 03 de marzo al 26 de mayo de 2016; durante el cual abordé los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética de manera transversal.

**Actividades.** Dieron especial importancia a la resolución de conflictos, la identificación de prejuicios y estereotipos con el fin de modificar la conducta, la valoración de la diversidad y el fomento del trabajo cooperativo. Para el diseño y la posterior creación de ambientes de aprendizaje donde se privilegie el trabajo cooperativo entre los alumnos, se planteó como necesario realizar las siguientes actividades:

- a. *Estudio sociométrico*, para identificar la estructura de las relaciones sociales dentro del aula y tomar decisiones pertinentes al respecto.
- b. *Técnicas dinámicas grupales*, debido a las virtudes que tienen para generar en los alumnos actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.
- c. *Sensibilización intercultural*, considerando la necesidad de que los alumnos reflexionen sobre el impacto negativo que los prejuicios y estereotipos tienen en la convivencia y que, además, generen actitudes positivas hacia la diversidad.
- d. *Proyecto educativo de aula*, que permite a los alumnos movilizar diferentes competencias desde una perspectiva global, mediante el trabajo cooperativo y el manejo de distintos contenidos de manera transversal.

El desarrollo de las actividades (con excepción de la sociometría que es una actividad inicial dentro de esta estrategia) se realizó alternadamente; lo cual significa que en el mismo mes se planeó trabajar una dinámica grupal, realizar tareas para avanzar en el proyecto de intercambio y dedicar una clase para la sensibilización.

Los tiempos de aplicación fueron flexibles, las fechas concretas en las que se llevaron a cabo las actividades se especifican en los apartados que corresponden a cada una éstas, empero, en la Figura 6 se incluye el cronograma de las actividades que se realizaron de acuerdo a la planeación final, aunque como he explicado, variaron algunas fechas de aplicación.

**Figura 6. Cronograma de Estrategia Creación de Ambientes para el Ambiente Cooperativo.**

Actividades	Mes / semana											
	Marzo			Abril				Mayo				
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	
¿Cuál es la realidad social del aula?	■											
Secuencia didáctica “juguemos a votar”		■	■									
Jugando convivimos. Dinámicas grupales.					■		■		■			■
Sensibilizar para la interculturalidad.							■					
Proyecto "Nosotros somos..."					■	■	■	■	■			
Evaluación.	■	■		■		■	■	■	■	■	■	■
Aplicación de la actividad	■											
Aplicación de la evaluación	■											

Fuente: Elaboración propia, febrero de 2016.

La planeación didáctica de cada actividad, contempló los elementos que conforman al ambiente de aprendizaje señalados en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a): el reconocimiento de los elementos del contexto, las interacciones entre alumnos y entre alumnos y docente, el uso de materiales adecuados y los contenidos de la asignatura.

Por lo tanto, tanto en el diseño y planeación de las actividades como en la evaluación de los resultados, se analizó también el papel de estos elementos en el logro de los propósitos planteados para la intervención pedagógica.

**Recursos.** Con respecto a los recursos humanos necesarios para la implementación de la estrategia *Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo*, requerí principalmente de la participación de los alumnos del segundo grado, grupo “C” y de mi

intervención como docente del mismo. Además, hubo acciones que necesitaron de la autorización del director de mi centro de trabajo y los padres de familia. En cuanto al proyecto de intercambio participaron la maestra y los estudiantes de la escuela con la que éste se realizó. Los recursos materiales que se utilizaron se elaboraron de acuerdo a las necesidades de cada una de las actividades, mismos que se detallan en la planeación.

**Evaluación.** Dependiendo de los propósitos específicos de cada actividad, determiné los siguientes tipos de evaluación, siguiendo la clasificación propuesta en el Plan de Estudios (SEP, 2011a):

- a. *Autoevaluación:* del docente sobre su desempeño durante la implementación de las acciones planeadas; y de los alumnos, con base en los resultados y aprendizajes derivados de la aplicación de cada una de las actividades.
- b. *Heteroevaluación:* correspondiente al análisis docente sobre los resultados del alumnado.
- c. *Coevaluación:* que se realizó mediante la evaluación entre los estudiantes sobre su desempeño y avances durante las actividades.

De igual forma, se contempló la evaluación de los alumnos sobre el desempeño docente, y la evaluación de terceros, como fue el caso del director de tesis misma que se realizó durante el proceso de planeación.

**Metodología:** Se emplearon principalmente procedimientos de recolección de datos y análisis de carácter cualitativo, como lo fueron las encuestas, el diario de campo, lista de cotejo, etcétera, en el proceso, privilegié la observación y la investigación-acción.

La estrategia se aplicó mediante la formación y preparación del trabajo cooperativo definiendo cada una de las actividades, los propósitos específicos, las competencias docentes que se favorecieron, así como las características y categorías de análisis; posteriormente, se definieron las técnicas específicas para su adecuación al contexto y su correspondiente evaluación; se llevó a cabo su implementación y, finalmente, la valoración de mi desempeño docente para estar en posibilidades de realizar los ajustes necesarios e innovar así mi práctica.

Finalmente, la razón para privilegiar el aprendizaje cooperativo en la aplicación de la estrategia radicó en el supuesto de que, a través del intercambio entre pares, los alumnos ponen en práctica la expresión de sus ideas y la escucha de las opiniones de otros, reconociendo las normas de convivencia requeridas para el logro de metas comunes (SEP,

2011a). Dada la diversidad de técnicas que se pueden utilizar para fomentar el trabajo cooperativo, planteé únicamente una propuesta de trabajo sobre el tipo de actividades y técnicas, considerando la gradación, complejidad y distribución de competencias en los términos establecidos por el programa de la asignatura, haciendo énfasis en aquellas que responden de manera más puntual los propósitos del proyecto.

**Rol de los participantes.** Como docente, mi rol principal consistió en recuperar las características del grupo y de los alumnos en la planeación de unidades didácticas para que fueran pertinentes con el contexto, seleccionar y/o elaborar los materiales idóneos para las actividades dentro del aula, determinar cómo organizar al grupo (de manera individual, en equipo o en plenaria), analizar las interacciones establecidas y relacionar las actividades con los contenidos de la asignatura.

Además, informé por los medios que consideré adecuados a los padres de familia y al director de mi centro de trabajo sobre la naturaleza y propósito de las actividades que realicé. En este aspecto, el director de la secundaria “Heriberto Jara Corona” tuvo un papel fundamental en lo que respecta al apoyo y aprobación para llevar a cabo la intervención docente.

Los padres de familia participaron en las situaciones y circunstancias que así lo requirieron. Si bien es necesario que éstos se involucren en todas las actividades posibles dentro del centro escolar, esta estrategia se enfocó principalmente en el trabajo con los alumnos como un primer acercamiento a la mejora de la convivencia en el aula.

A continuación, describiré de manera más específica cada una de las actividades de la estrategia *Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo*.

### **3.2.1 ACTIVIDAD 1: ¿CUÁL ES LA REALIDAD SOCIAL DEL AULA?**

El propósito de esta actividad consistió en detectar mediante un estudio sociométrico (Apéndice 5) a los alumnos rechazados o aislados del grupo, así como a los líderes; con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas para la planeación e implementación de acciones dentro del aula. Consideré necesaria la aplicación de técnicas sociométricas a fin de profundizar en el conocimiento de las relaciones humanas al interior del salón.

La competencia docente que se favorecería con esta actividad la denominé **Planeación y diseño con enfoque intercultural**. Los conocimientos, habilidades y actitudes

que la integran partieron de la propuesta de Muñoz Sedano (2000) para la formación docente, por lo que la descripción de los aprendizajes esperados de esta actividad fue: *El docente muestra interés y aplica técnicas para descubrir la estructura de las relaciones sociales dentro del aula con la finalidad de adaptar la enseñanza a las características del grupo*. El periodo durante el cual se planeó la elaboración de la sociometría fue del 3 al 6 de marzo de 2016 y las acciones de implementación fueron las siguientes:

- a. Aplicación de cuestionario.
- b. Elaboración de la matriz sociométrica.
- c. Interpretación de las relaciones establecidas en el grupo.
- d. Planeación de actividad en equipos con base a los resultados.

Como producto de esta actividad, elaboré un sociograma como representación gráfica de los resultados que arrojó el test aplicado a los alumnos. Para evaluar mi desempeño, diseñé una lista de cotejo y determiné que el evaluador fuera el director de tesis, quien ha dado seguimiento a la propuesta y conoce las diferentes acciones que llevé a cabo para aplicar esta técnica. Los recursos materiales destinados para esta actividad fueron: copias de cuestionario para test sociométrico, computadora portátil para el registro y análisis de resultados.

### **3.2.1.1 APLICACIÓN DE SOCIOMETRÍA**

La actividad la llevé a cabo del 3 al 8 de marzo de 2016, realicé algunos ajustes con respecto a la forma en que apliqué el cuestionario y al tiempo que requerí para el análisis de los datos. Durante la aplicación de esta actividad, solicité a los alumnos que contestaran por escrito las preguntas que iba a dictarles, de acuerdo con sus preferencias, hice énfasis en que la información sería confidencial y sugerí que para responder contemplaran al menos dos nombres en orden de importancia.

Para la elaboración de la matriz sociométrica, a la primera opción le di un puntaje de 2, y a la segunda, de 1. Si sólo indicaron una persona, el puntaje asignado fue 2. Apliqué la encuesta al total de alumnos que conforman el grupo —29 estudiantes—, sin embargo, no todos contestaron la totalidad de las preguntas. Por tal motivo, en la matriz sociométrica no consideré la parte correspondiente a las expectativas de los estudiantes debido a que la mayoría de los alumnos no respondió este apartado, lo que derivó en no contar con datos



suficientes para analizar las perspectivas de los alumnos con respecto a ser elegidos o rechazados en las situaciones planteadas.

Después de registrar las respuestas de los estudiantes en la matriz sociométrica (Ver Apéndice 5a), identifiqué por el número de elecciones o rechazos cuál era la situación de cada estudiante con respecto a las relaciones interpersonales establecidas en el aula, de acuerdo con los siguientes criterios:

- **Alumno astro o popular:** aquél que fue elegido en numerosas ocasiones.
- **Parejas:** alumnos que se eligen mutuamente.
- **Grupo o cadena:** Alumnos que se eligen entre sí.
- **Alumno olvidado:** No es elegido.
- **Alumno rechazado:** Sólo recibe rechazos.

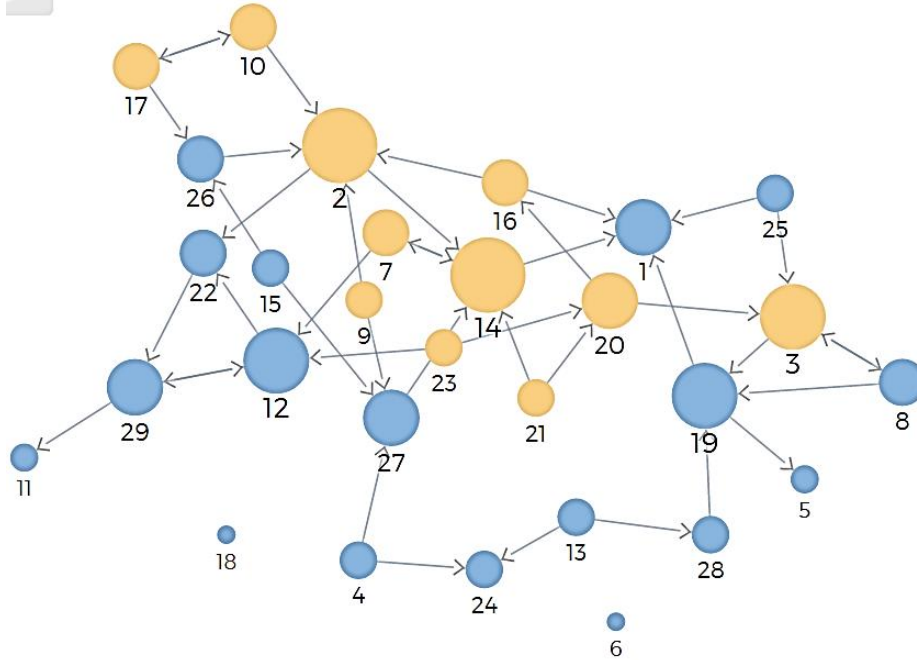
Aunado a la realización de este trabajo, elaboré cuatro sociogramas (Figuras 7 y 8) con el fin de contar con una representación gráfica de los vínculos sociales establecidos en el grupo. Su elaboración fue sumamente compleja y laboriosa, debido al número de sujetos a los que se les aplicó el test.

Me sentí insegura en el proceso de aplicación de la sociometría y elaboración de los sociogramas, por ser la primera vez que realizaba estas tareas. Sin embargo, aprendí que contar con una representación gráfica de las preferencias de los alumnos para relacionarse entre sí, me ayudó a tener más claro el estado de sus vínculos sociales y afectivos.

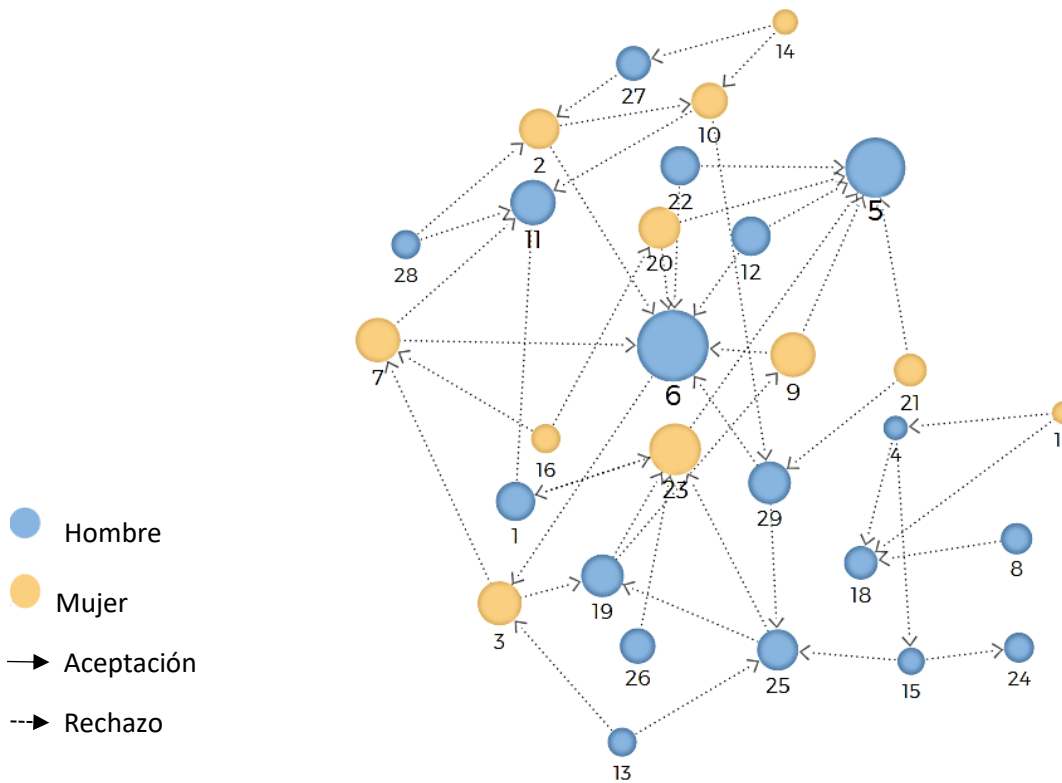
Como resultado, con respecto a los criterios afectivos, cuyo análisis tuvo como preguntas eje ¿A quién elegirías para que te acompañara a una fiesta? ¿A quién no elegirías?, identifiqué con la elaboración de la matriz sociométrica a una alumna astro o popular debido a que fue elegida por cinco compañeros, tres de los cuales la eligieron como primera opción y no obtuvo ningún rechazo (Ver Apéndice 5a). Como datos importantes que resultaron de este primer análisis y que reflejaron la calidad de las interacciones en el grupo, fue que seis estudiantes —un poco más del 20% del grupo— se identificaron como rechazados y cuatro estudiantes —aproximadamente el 14% del grupo— no fueron elegidos por nadie, lo cual implicaba que más de la tercera parte del grupo no contaba con vínculos afectivos sólidos dentro del salón de clase (Figura 7). Es decir, el 34% del grupo era ignorado o rechazado.

**Figura 7. Resultados de sociometría. Criterios afectivos.**

¿A quién elegirías para que te acompañara a una fiesta?



¿A quién no elegirías?



- Hombre
- Mujer
- Aceptación
- Rechazo

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de la aplicación del test sociométrico, usando el software libre del portal [www.onodo.org](http://www.onodo.org). Marzo de 2016.

Otro aspecto que se analizó con respecto a las relaciones sociales en el grupo respondió a un criterio funcional, a partir de las preguntas ¿A quién elegirías para hacer un trabajo en equipo? ¿A quién no elegirías? Como resultado, se identificaron como alumnos astros o populares a dos alumnas debido al número de veces que las eligieron y a que no recibieron ningún rechazo (Ver Apéndice 5a).

Por otro lado, identifiqué que nueve alumnos –un poco más de la tercera parte del grupo- eran rechazados cuando se trataba de trabajar en equipo, lo cual claramente dificultaba la formación de equipos, que estos estudiantes rechazados se integraran al trabajo de grupo y, por ende, que no se lograra el trabajo cooperativo (Figura 8).

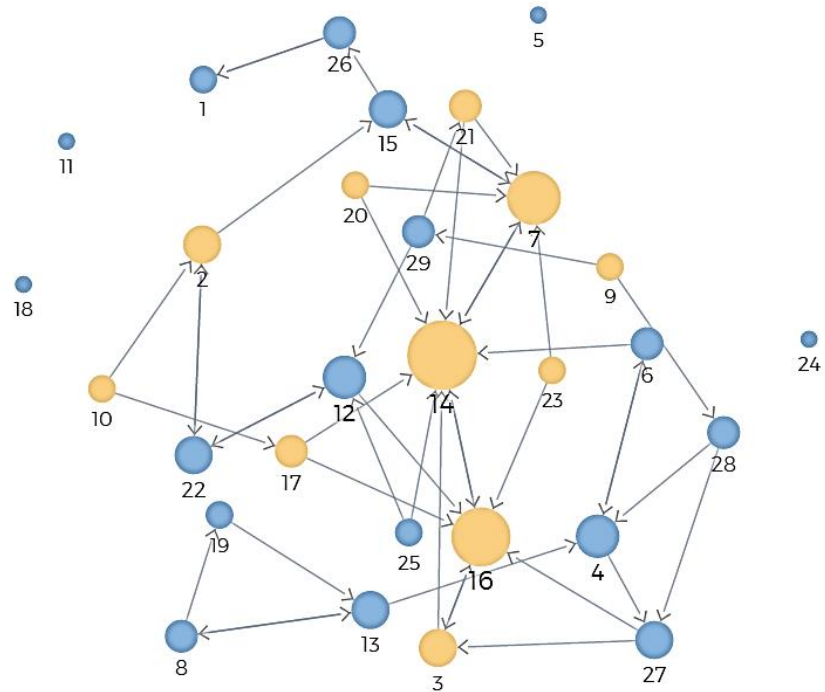
Posteriormente, utilicé la información obtenida para conformar grupos de trabajo, procuré que éstos se ajustaran a los que aparecieron espontáneamente, a partir de las respuestas manifestadas por los alumnos. No obstante, esta tarea fue difícil debido a que, varias parejas de alumnos se eligieron mutuamente. Finalmente, elaboré una secuencia didáctica con el propósito de diseñar una situación de aprendizaje que posibilitara el trabajo cooperativo, recuperando la información de la sociometría aplicada al grupo (Apéndice 6). El periodo de aplicación se llevó a cabo el 7 y 8 de marzo de 2016.

Durante la implementación de la secuencia didáctica, organicé a los equipos considerando las elecciones espontáneas que habían hecho. Al considerar el resultado de la sociometría y el sociograma, tuve dificultades para formar grupos de cuatro o cinco personas, debido a que los estudiantes se elegían mutuamente dos o tres alumnos por lo general y el número de rechazos dentro del grupo se hacía mucho más evidente. Incluso recurriendo a mi percepción y pensando, por ejemplo, qué alumnos había observado que mantenían una relación por lo menos cordial, me fue muy complicado organizar los equipos.

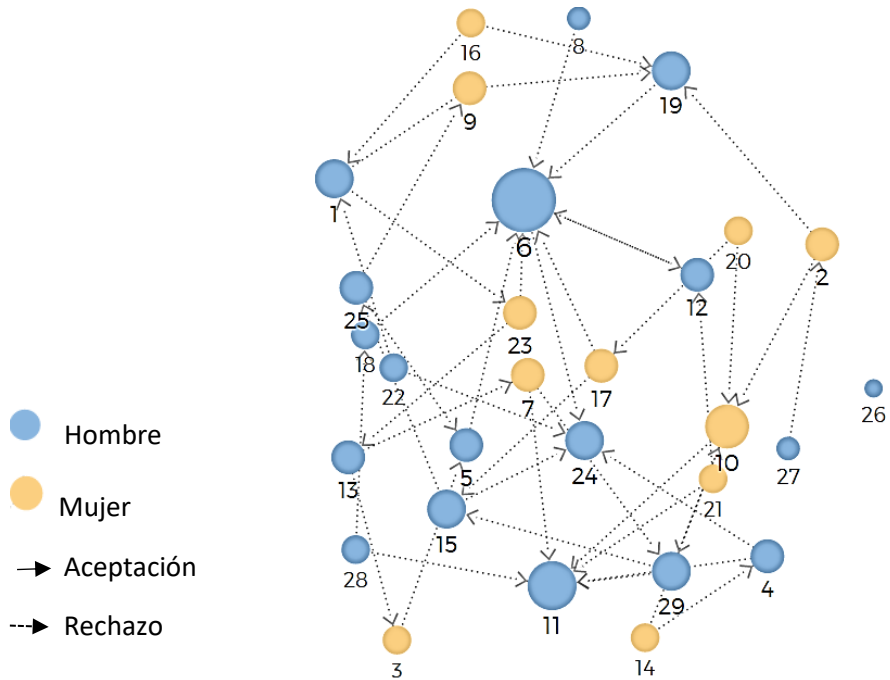
Al plantearle al grupo el trabajo que debían realizar, el cual consistió en la organización de elecciones democráticas (contenido correspondiente a la asignatura de Formación Cívica y Ética), asigné a cada equipo una tarea: organizar elecciones, promover el voto, fungir como partido estudiantil, etcétera. Expliqué lo que cada equipo debía realizar y qué actividades haríamos cada día. No obstante, los alumnos no dialogaban entre ellos y en los pocos equipos en los que observé algún tipo de interacción, surgieron conflictos debido a que uno o dos de los miembros tomaban el liderazgo, daban órdenes a los demás acerca de qué hacer y se enojaban cuando sus compañeros de equipo no seguían sus indicaciones.

**Figura 8. Resultados de sociometría. Criterios funcionales.**

¿A quién elegirías para hacer un trabajo en equipo?



¿A quién no elegirías?



- Hombre
- Mujer
- Aceptación
- - - Rechazo

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de la aplicación del test sociométrico, usando el software libre del portal [www.onodo.org](http://www.onodo.org). Marzo de 2016.

Ocurrió también que incorporé en un equipo a un alumno y una alumna que se habían elegido mutuamente en ambos criterios (afectivo y funcional), pero una vez integrados al equipo que designé, se rehusaron a cooperar. La razón resultó ser, como constaté a partir del análisis de los apuntes en el diario de campo, que el aplicar el test sociométrico se habían elegido porque sentían atracción el uno hacia el otro; pero en el momento en que les solicité que realizaran la actividad, la relación de noviazgo entre ambos aún no se había dado y, por lo tanto, estaban renuentes a admitir los sentimientos que experimentaban cuando les pedí que trabajaran juntos.

Ante esta situación, sentí mucha frustración debido a que había generado otras expectativas con respecto a los resultados después de organizar a los alumnos considerando el test sociométrico aplicado. Mi reacción al notar que la estrategia no estaba dando el resultado esperado fue, en primera instancia, dialogar con los alumnos procurando tener el papel de mediadora para que ellos pudieran generar acuerdos. Les hice preguntas sobre lo que les gustaría hacer, cómo podrían dividirse el trabajo o qué opinaban de las propuestas de sus compañeros.

Sin embargo, estas acciones tampoco dieron resultado. Los alumnos no contestaban a mis preguntas ni expresaban ninguna opinión o punto de vista. Además, debido a que el conflicto era generalizado en el grupo (únicamente dos equipos estaban trabajando), fue imposible dedicar suficiente tiempo para intentar resolver el problema.

A pesar de que las siguientes dos sesiones intenté por diversos medios organizar el trabajo, sólo el 50% de los equipos realizó alguna de las tareas propuestas para la actividad, el equipo que tenía la tarea de organizar las elecciones no se mostró en ningún momento y bajo ninguna circunstancia dispuesto a generar acuerdo alguno.

La segunda sesión, por ejemplo, les solicité que escribieran una cualidad de cada integrante del grupo. En uno de los equipos, conformado por cuatro integrantes, dos alumnas expresaron las cualidades de sus compañeros, pero los dos alumnos restantes se rehusaron a hacerlo. En otro de los equipos la alumna MRJ<sup>1</sup> expresó sobre su compañero que “no había encontrado nada positivo que decir de él”. En los equipos restantes, las expresiones que utilizaron fueron siempre las mismas a partir de lo que escucharon del único equipo que sí realizó desde el principio lo que les solicité: “es buena gente”, “es amable”, “sabe trabajar”.

---

<sup>1</sup> En adelante, para referirme a los alumnos únicamente anotaré sus iniciales.

Lo cual interpreté como un reflejo de que los alumnos no se conocían entre sí debido a que no solían interactuar entre ellos.

Por lo tanto, les informé que suspenderíamos la actividad y que nos concentraríamos en conocernos y en fortalecer nuestra capacidad “para trabajar en equipo”. Les dije que no debían “sentirse mal” por no haber logrado el objetivo de la actividad y que, en el futuro, podríamos tener mejores resultados.

Me di cuenta que el solo hecho de identificar las relaciones grupales y considerarlas para organizar equipos de trabajo, no propició que los alumnos trabajaran cooperativamente. En consecuencia, debido a que la aplicación de la secuencia didáctica no fue exitosa, decidí incluir técnicas dinámicas para el grupo.

### **3.2.1.2 EVALUACIÓN DE LA DOCENTE EN LA PLANEACIÓN E IMPLEMENTACIÓN**

Para evaluar esta actividad, solicité al director de tesis que calificara el trabajo con base en una lista de cotejo que elaboré y que incluyó los siguientes rasgos sobre el desempeño docente:

1. Interés por descubrir las relaciones afectivas en el aula.
2. Redacción adecuada de las preguntas para test sociométrico.
3. Elaboración de matriz sociométrica.
4. Interpretación de resultados para la toma de decisiones pedagógicas.

Con respecto a esta primera actividad, puedo concluir que adquirí experiencia en la aplicación de esta técnica, misma que implementaré al inicio de cada ciclo escolar, pues he constatado que es de mucha utilidad en el diagnóstico las relaciones que se establecen entre los estudiantes, en la planeación y diseño de estrategias didácticas.

Además, pude identificar que en un grupo con una dinámica como la del segundo “C” es necesario aplicar otro tipo de estrategias de sensibilización y comunicación en el grupo antes de proponer que trabajen conformados en equipos.

A continuación, describo las características de algunas de las dinámicas que decidí implementar —ajustando mi práctica a lo observado—, con la finalidad de preparar a los alumnos para el trabajo cooperativo. Estas dinámicas son producto de la valoración de los resultados obtenidos con las actividades iniciales, los cuales evidenciaron que el grupo no se encontraba en condiciones para realizar el trabajo que propuse.

### 3.2.2 ACTIVIDAD 2: JUGANDO CONVIVIMOS

El propósito de esta actividad fue fomentar en los alumnos competencias que les permitieran trabajar cooperativamente a partir de mejorar sus habilidades para comunicarse y para tomar decisiones. Lo anterior mediante la aplicación de técnicas dinámicas para el grupo, en función de la calidad de las interacciones que imperaba en el grupo, donde la comunicación no sólo era deficiente, sino que se tornaba conflictiva y sumamente compleja.

La competencia docente a favorecer mediante la aplicación de estas técnicas se retoma de Cabrera *et al* (1999, citado en Muñoz Sedano, 2000) que la enuncia como el **Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas.**

Durante la realización de las dinámicas, los aprendizajes esperados para el docente fueron: *Valora el uso de técnicas dinámicas en el aula que fomentan en los alumnos relaciones interculturales constructivas y considera la diversidad como un elemento enriquecedor.*

Se planeó que las dinámicas se realizaran de manera alternada con la sensibilización intercultural y el proyecto pedagógico de aula. Aunque lo recomendable es que las dinámicas se realicen semanalmente, debido al tiempo de clase de que disponía, decidí que la periodicidad fuera cada dos semanas. Las fechas propuestas fueron del 18 de abril al 26 de mayo de 2016.

Durante el desarrollo de cada dinámica (Apéndice 7), consideré conveniente explicar a los alumnos el objetivo, reglas e importancia de las mismas. Para propiciar la reflexión y valorar el impacto de esta actividad, propuse aplicar instrumentos de auto y coevaluación a los alumnos; y de autoevaluación sobre el desempeño del docente; dichos instrumentos se centrarían en la reflexión sobre la comunicación, la participación y las actitudes manifiestas durante la actividad.

Para la evaluación de las dinámicas grupales, decidí utilizar el diario de campo, registrando lo ocurrido durante las sesiones e identificando el desempeño docente durante las mismas; así como una lista de cotejo que contemplara el análisis sobre la claridad de las indicaciones dadas por el docente, su habilidad para fomentar la participación y el interés que la dinámica generó en el alumnado (Ver Apéndice 7).

### **3.2.2.1 APLICACIÓN DE LAS DINÁMICAS GRUPALES**

La primera dinámica grupal, “Enredados”, se aplicó el día 18 de marzo de 2016. Me había percatado de que, durante el trabajo en equipos, el clima en el grupo era tenso, debido a que los equipos no estaban realizando las tareas asignadas. En más de la mitad de ellos, los alumnos se mostraban renuentes a dialogar y tomar decisiones. Por lo tanto, tomé la determinación de suspender dicha actividad, para realizar otro tipo de técnicas al grupo. Como consecuencia, la aplicación de las dinámicas empezó antes de lo planeado.

Antes de iniciar la implementación de las dinámicas, informé a los estudiantes que era necesario fortalecer nuestra forma de convivir y que íbamos a trabajar de diferente manera. Les solicité además que confiaran en mí y que intentaran “poner de su parte”, finalmente, agregué que procuraría que todos nos divirtiéramos con esta nueva forma de trabajo. Durante el diálogo con el grupo, procuré hacer énfasis en el “nosotros”, es decir, manifesté que me incluía como parte del mismo y que la convivencia también era un asunto que me involucraba.

Para llevar a cabo la primera dinámica, solicité al grupo que saliéramos del aula, les pedí que formaran un círculo. Un grupo de cinco alumnos se rehusó en un inicio a seguir las instrucciones, lo cual dificultó la actividad y generó tensión. Mi manera de resolverlo fue insistir cordialmente en que se acercaran a formar parte del círculo con sus compañeros. Me dirigí al lugar donde dos alumnos estaban de pie, renuentes a acercarse al resto del grupo, coloqué mi mano sobre el hombro de cada uno de ellos y les dije en tono amable “vengan, acompáñenme”. En este tiempo procuré que mi lenguaje corporal no fuera percibido como violento o impositivo. El resto del grupo observaba atento y en silencio lo que yo hacía.

Cuando estuvo el total de alumnos integrado en el círculo, procedí con el desarrollo de la dinámica. Dado que generalmente, cuando se organiza así al grupo, los alumnos tienden a colocarse cerca de aquellos compañeros con los que tienen vínculos afectivos más sólidos, procedí a dividir el círculo a la mitad; repetí la operación una vez más de tal forma que se generaran cuatro subgrupos.

Organizados primero en cuatro equipos, pedí a los integrantes de cada uno de ellos que formaran nuevamente un círculo, posteriormente, cada alumno debía estrechar la mano derecha del compañero que tuviera a un lado y estrechar la mano izquierda de cualquier otro compañero que estuviera en su equipo. Esto con la finalidad de que el círculo se “enredara”



y tuvieran que realizar un esfuerzo para que, sin soltar sus manos, cambiaran de posición de manera que quedaran formando de nuevo un círculo.

El principio es que, para lograrlo, los alumnos debían de comunicarse y trabajar cooperativamente a fin de decidir hacia dónde deseaban ir. De esta manera se les brindaba una meta en común, que debían alcanzar mediante la comunicación puesto que era necesario dialogar para definir hacia dónde se moverían los integrantes del equipo, de otra forma, sería imposible lograr el objetivo sin soltar sus manos.

Al realizar esta dinámica, los alumnos que al principio se mostraron renuentes sí participaron en la actividad, pero su conducta fue ligeramente disruptiva pues, aunque reían, estaban empujándose o daban puntapiés. Procuré no mostrarme molesta y los invité a que no se comportaran de esa forma, explicándoles que podían lastimarse o lastimar a alguno de sus compañeros.

La segunda dinámica implementada, “Bingo”, se realizó el día 18 de abril (después del periodo vacacional). Previamente, había recordado a los alumnos que, tal y como había señalado anteriormente, el trabajo que realizaríamos sería distinto y agregué que, en adelante, tendrían mayor oportunidad de expresar sus deseos y sentimientos. Señalé que haríamos algunas dinámicas grupales.

Al día siguiente, al llegar al salón de clase y antes de que yo diera indicaciones al grupo, los estudiantes AMM y MGI me recordaron el compromiso la clase anterior “maestra, usted dijo que íbamos a hacer una dinámica hoy”, señaló uno de ellos. Cuando les informé que, en efecto, debían guardar sus pertenencias en la mochila porque saldríamos del aula para realizar la actividad, percibí entusiasmo en los alumnos.

La dinámica que realizamos consistió en un “Juego de Bingo” (Ver Apéndice 7). El propósito particular de la misma fue promover la participación de todos los individuos que conforman el grupo, motivar el reconocimiento entre sus miembros, la comunicación y la interacción con todos los compañeros de manera lúdica.

Para ello, repartí a cada estudiante una hoja con “Tablero de bingo” mismo que contenía características comunes entre los estudiantes, por ejemplo, “ama el hip-hop”, “sabe de carpintería”, “duerme mucho”, etcétera. Para elaborar dicho tablero, intenté incorporar elementos propios del contexto de los alumnos. Por ejemplo, es de mi conocimiento que la mayoría de ellos escucha hip-hop y que en la zona una de las actividades económicas

importantes es la elaboración de muebles de madera, además hay numerosos aserraderos en la comunidad.

Explicué las reglas del juego a los estudiantes: debían colocar debajo de cada recuadro el nombre de uno de sus compañeros que tuviera la característica descrita en el mismo. No estaba permitido repetir el nombre de ninguno de ellos. El primero que llenara todo el tablero, sería el ganador.

Me dispuse a observar y anotar las actitudes de los alumnos frente a esta dinámica. Al principio, noté que el 50% de los alumnos se quedaron de pie con el papel en la mano, visiblemente inseguros sobre si debían o no participar en la actividad propuesta. Los mismos alumnos que durante la primera dinámica se rehusaron a integrarse al círculo, optaron por recargarse en la pared, se les unieron otros cuatro estudiantes. Algunos de ellos se colocaron audífonos en señal de que lo que deseaban en ese momento era escuchar música.

Frente a esta situación, me acerqué a ellos solicitándoles que participaran, la mayoría se negó con un movimiento de la cabeza. Me acerqué al alumno identificado como rechazado y le dije —Ven, vamos allá para que le preguntes a tus compañeros. Frunció el ceño y dijo algo que no entendí, pero me acompañó y con gesto de molestia empezó a hacer preguntas a los jóvenes que estaban más interesados en la dinámica.

Mientras tanto, fueron las alumnas quienes mostraron el mayor interés en la realización de esta actividad, pero interactuaban sólo entre ellas y con tres alumnos más, no se acercaban a los compañeros que se mostraban renuentes (Figura 9).

Una de ellas se acercó a mí y me preguntó si yo también “contaba”, es decir, si estaba participando en el juego. En ese momento reflexioné sobre el hecho de que en un principio había hablado de nosotros como grupo, no obstante, hasta ese momento me había mantenido al margen del juego; por lo que respondí que sí y procedí a preguntar a mis alumnos sobre sus características; empecé por establecer comunicación con aquellos que estaban recargados en la pared, todos respondieron a mis preguntas, y después, fueron integrándose a la dinámica paulatinamente.

De vuelta en el salón, les pedí a los alumnos que escribieran en la libreta qué les había parecido la actividad y posteriormente, solicité que lo expresaran en plenaria. La alumna MLN, que regularmente participa en clase escribió: “La actividad de hoy me pareció divertida, porque conocí cosas de mis compañeros que no conocía y que ahora ya sé, y pues

fue divertido, porque así aprendemos más cosas de todos”. Por su parte, el alumno HCA redactó lo siguiente: “Hoy aprendí que todos tenemos gustos diferentes y que nadie tiene los mismos gustos y que debemos de valorarnos”. Al revisar las notas de los alumnos me percaté que la mayoría de ellos expresó ideas similares a éstas, por lo que concluyo que el propósito de la dinámica se cumplió

**Figura 9. Dinámica grupal “Juego de Bingo”.**



Abril de 2016

Por último, leí cada uno de los aspectos contenidos en la “tabla de Bingo” y pedí a los alumnos que levantaran la mano cuando leyera alguna característica que los identificara, yo también participé indicando qué descripciones de la tabla coincidían conmigo. Los alumnos rieron cuando alcé la mano admitiendo que... *soy celosa*. Al final de la sesión los invité a reflexionar sobre el hecho de que, como había quedado claro, todos teníamos algo en común con alguno de nuestros compañeros, y también, había rasgos o características que nos diferenciaban.

La tercera dinámica aplicada al grupo, consistió en conformar parejas de alumnos al azar, y repartirles tarjetas con preguntas que tenían como finalidad promover el diálogo entre ellos con temas diversos, por ejemplo: “¿te gustaría vivir eternamente?”, “¿a qué persona admiras más?”, etcétera.

Esta actividad no tuvo los resultados esperados, debido a que los alumnos de este grupo, sobre todo los hombres, difícilmente expresan verbalmente lo que sienten o piensan. En este caso, los alumnos se limitaron a contestar las preguntas con monosílabos,

aproximadamente el 30% de los estudiantes se rehusaron a participar y de nuevo fueron las alumnas las que manifestaron mayor interés por profundizar en los temas contenidos en las tarjetas.

Por último, debo mencionar que la realización de dinámicas grupales no se realizó como estaba establecido en la planeación, omitiéndose la última de éstas debido a que durante el mes de abril hubo diferentes actividades relacionadas con los festejos del mes de mayo.

Los alumnos estuvieron realizando una actividad organizada por la escuela que consistió en la elaboración de flores con material reciclado para el festival del día de las madres. Cada grupo debía organizarse, coordinados por el tutor para elaborar el número de flores que les había sido destinado. Destacó que la organizadora general de este proyecto platicó conmigo, molesta y manifestando que “nunca había trabajado con un grupo tan apático como éste”. Externó esta misma opinión enfrente de los alumnos, mientras yo estaba presente.

Además, la dirección de la escuela me solicitó organizar la tabla rítmica que se presentó para el desfile del 5 de mayo, así como coordinar el Consejo Técnico Escolar del mes de abril, lo que implicó invertir tiempo en otras actividades, que me generaron estrés y cansancio, dificultando la planeación e implementación de otras dinámicas al grupo y el seguimiento del progreso de los alumnos como yo hubiera querido.

### **3.2.2.2 EVALUACIÓN DE LA DOCENTE DURANTE LAS DINÁMICAS**

Para evaluar las dinámicas aplicadas al grupo, diseñé una lista de cotejo con los indicadores que me permitieran observar el logro de los aprendizajes esperados para el favorecimiento de la competencia docente que especifiqué para esta actividad, tales como la claridad de las indicaciones por parte del docente, la promoción de la participación de todos los alumnos, las actitudes observadas en el alumnado y la consideración de las características de los alumnos en la realización de las dinámicas (Ver Apéndice 7).

Con respecto a mi desempeño, concluyo que uno de los aspectos sobre los cuales debo poner especial atención es en dar indicaciones claras a los alumnos para que éstos conozcan puntualmente qué deben hacer; pues, como anoté en el diario de campo, fueron numerosos los alumnos que no entendieron las instrucciones tal y como las expliqué.

Por otro lado, hubo un avance en cuanto a la consideración de las características particulares de los alumnos y a la atención de las diferencias, debido a que mostré mayor tolerancia hacia aquellos estudiantes que no querían realizar la dinámica propuesta.

### **3.2.3 ACTIVIDAD 3: SENSIBILIZAR PARA LA INTERCULTURALIDAD**

El propósito de esta actividad fue sensibilizar a los alumnos sobre el efecto que los prejuicios tienen al momento de tomar decisiones y relacionarnos con otras personas, provocando en ocasiones rechazo, discriminación y un trato injustificado. La actividad de sensibilización realizada es de mi autoría.

En la adolescencia la apariencia se convierte en un aspecto importante para los adolescentes y la actividad de sensibilización que propongo (Apéndice 8) pretende generar en el alumnado una modificación de sus actitudes que permita que éstos tengan mayor disposición a trabajar con aquellos compañeros con los que usualmente no se identifican.

La competencia docente favorecida con esta actividad la retomo de las competencias pedagógicas sugeridas por Cabrera *et al* (1999, citado en Muñoz Sedano, 2000) y es la siguiente: **Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula.** Los aprendizajes esperados que se consideran para esta actividad son: *El docente diseña y aplica técnicas que promueven en los alumnos la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos que afectan la convivencia humana, prestando atención al ambiente de aprendizaje.*

La actividad de sensibilización intercultural se planeó para aplicarse los días 25 y 26 de abril de 2016 y los resultados se analizaron mediante la autoevaluación del desempeño docente durante su aplicación, a partir del análisis de las anotaciones realizadas en el diario de campo, al que se aplicó una rúbrica (Ver Apéndice 8B).

Como recursos materiales principales en esta actividad, se emplearon imágenes de individuos con características diversas, con la finalidad de que los alumnos reflexionaran sobre los estereotipos y prejuicios asociados con la apariencia de las personas (Apéndice 8A).

#### **3.2.3.1 APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN**

La actividad se realizó del 25 al 27 de abril de 2016. Para conformar los equipos de manera rápida, les pedí que se enumeraran del 1 al 8, todos los que tenían el mismo número estarían

trabajando juntos. Les indiqué en qué área del salón estaría cada equipo de acuerdo al número correspondiente.

Posteriormente, repartí a cada equipo una fotografía (Ver Apéndice 8A) y les pedí a los alumnos que las observaran detenidamente y después, describieran cómo creían que era la vida de las personas que figuraban en las imágenes. Plantee algunas preguntas guía: ¿Cómo imaginas que es la vida de esa persona? ¿Cómo crees que sea su carácter? ¿Cómo imaginas que es su personalidad? ¿A qué crees que se dedica? En tres de los 8 equipos observé dificultades de comunicación, los alumnos bajaban la vista y no hablaban entre ellos. Por lo que me acerqué a estos equipos y les pregunté a cada uno. En estos subgrupos, por lo menos uno de los alumnos se negó a contestar las preguntas, mientras sus compañeros los observaban en silencio.

El alumno HCA detectado como rechazado en la elaboración de la sociometría, expresó lo que opinaba sobre la imagen que estaban analizando, utilizó calificativos como “es un borracho”, “parece vagabundo”. Mi reacción ante esto consistió en validar su opinión: “ok, su compañero opina que la persona que les tocó analizar es...” Esto con la finalidad de hacerle saber que sus opiniones eran válidas y también para que, mediante el ejemplo, sus compañeros de clase reflexionaran sobre las posibilidades de incluirlo en las actividades grupales, escucharlo y ser respetuosos con él; además de que precisamente el objetivo de la sensibilización era contrastar sus opiniones con algunos datos reales de las personas que estaban observando en las imágenes.

Esta primera parte de la actividad requirió una sesión de clase completa, debido a que el grado de participación de mis estudiantes fue escaso e invertí mucho tiempo motivando en ellos la expresión de sus puntos de vista. Es decir, en lugar de que se desarrollara una lluvia de ideas de manera espontánea, tuve que pedirles que contestaran las preguntas primero en la libreta de notas y después comentaran las respuestas a los miembros del equipo. Noté, por ejemplo, que tres o cuatro alumnos escribieron en la libreta las respuestas, pero no las compartieron con sus compañeros.

La siguiente sesión, les pedí nuevamente que se conformaran en equipos (los mismos que habían sido formados el día anterior). Cada equipo fue compartiendo sus puntos de vista sobre la imagen de las personas que les correspondió analizar. En este segundo momento, la

participación del grupo fue muy entusiasta. Procuré no emitir ningún juicio de aprobación o reprobación sobre los comentarios que hacían los alumnos.

Posteriormente, durante la tercera sesión, escribí en el pizarrón breves descripciones de los personajes que incluían datos reales sobre sus vidas. Los equipos debían decidir mediante el diálogo qué descripción correspondía a la imagen que les había tocado analizar y, elegir a uno de sus integrantes para que, a mi indicación, colocara en el pizarrón la imagen en la descripción que consideraran era la correcta, los alumnos realizarían esta acción al mismo tiempo y les hice la observación de que podían colocarse dos imágenes sobre la misma descripción (para garantizar la fidelidad de sus percepciones).

Destacó que uno de los alumnos detectados como rechazado y que, además, siempre se rehusaba a participar, fue elegido para ser quien colocara la imagen en el pizarrón y, asimismo, estuvo dispuesto a hacerlo. Por otro lado, uno de mis estudiantes que normalmente se caracterizaba por negarse a realizar cualquier actividad dentro del grupo por sencilla que fuera (por ejemplo, cambiarse de lugar o borrar el pizarrón), estuvo comentando con su equipo, se quitó los audífonos (todo el tiempo estaba escuchando música), participó e interactuó conmigo, hecho que generalmente no sucedía durante mi clase.

Para finalizar esta actividad, leímos cada descripción y fui colocando las imágenes junto a aquella que les correspondía (Figura 10). El grupo se mostró sorprendido frente a los resultados, pues en la mayoría de los casos, la descripción que yo señalé no coincidía con las percepciones que externaron sobre las personas en las imágenes.

**Figura 10. Sensibilización Intercultural.**



Los alumnos expresaron sus puntos de vista sobre las personas en las imágenes, juzgándolas por su apariencia. Finalmente se contrastó esta información con datos reales. Abril de 2016

A partir de la socialización de sus puntos de vista, los alumnos pudieron comparar las percepciones propias con las de sus compañeros, que en algunas ocasiones coincidían, pero en otras eran diferentes. La actividad finalizó con la pregunta ¿qué opinan del viejo dicho “como te ven te tratan”? Algunas de las respuestas de los alumnos que me parecieron relevantes fueron las siguientes:

- El alumno ORJ escribió: “Que tiene mucha razón porque nos guiamos por su físico y por lo que parecen ser. Ejemplo: quien va a pensar que la mujer que tiene muchos tatuajes y perforaciones es madre y abogada”.
- La alumna LMN expresó: “Que a veces la apariencia hace que te traten de una manera diferente a la que mereces. Las personas se dejan llevar por los rumores que por los hechos” (sic).
- El alumno VRE redactó: “Que algunas personas te ven cómo eres y te tratan mal, pero no saben cómo eres en realidad”.
- El alumno DSJ escribió: “Que está mal porque si alguna persona se ve mala la tratan mal o no le hacen caso, por ejemplo los cholos, no todos los cholos son malos y no porque venga de un barrio pobre o se vistan con su ropa holgada son malos, algunos son trabajadores y la policía y la sociedad los miran mal”.

### **3.2.3.2 EVALUACIÓN DE LA DOCENTE DURANTE LA SENSIBILIZACIÓN**

La actividad de sensibilización la autoevalué a partir de una rúbrica (Ver Apéndice 8B) que consideró el diseño y aplicación de la actividad, mis habilidades para promover la participación de los alumnos y las actitudes del docente. Mi desempeño de acuerdo con dicho instrumento fue satisfactorio con respecto a las actitudes que observé durante la implementación de la actividad. Hubo además flexibilidad durante la realización de las actividades y las interacciones en el aula fueron respetuosas.

No obstante, la calidad de los materiales pudo ser mejor, pues el tamaño reducido de las imágenes dificultó que los demás equipos visualizaran a los personajes que estaban trabajando sus compañeros como se hubiera esperado.

En cuanto a las interacciones en el aula, presenté algunas dificultades para integrar a los alumnos que normalmente no participan, pero considero que debido a que hubo interés por la actividad, paulatinamente los alumnos participaron en las sesiones. Después de esta



actividad de sensibilización, procedí a implementar el Proyecto Pedagógico de Aula, cuyas acciones detallo en el siguiente apartado.

#### **3.2.4 ACTIVIDAD 4: PROYECTO “NOSOTROS SOMOS...”**

Con el propósito de generar acciones que resulten motivantes y promuevan el trabajo cooperativo entre los miembros del grupo, se realizará un Proyecto Educativo de Aula (PPA) (Apéndice 9) cuya finalidad es que se fortalezca la identidad tanto individual como colectiva de los alumnos.

La actividad está pensada en función de realizar un intercambio de fotografías y texto a nivel grupal. Que los alumnos realicen un esfuerzo por presentarse, definirse y hablar de ellos no como individuos sino como clase, contribuirá a mejorar la cohesión de grupo. Se planeó un periodo de implementación del 19 de abril al 11 de mayo de 2016.

La competencia docente que se favorece con esta actividad es la **Planificación y diseño de proyectos con enfoque intercultural** y el aprendizaje esperado es el siguiente: *El docente propone a los alumnos un proyecto pedagógico que integra los contenidos de la asignatura y los intereses de los estudiantes, fomentando la reflexión intercultural y el trabajo cooperativo en el aula.*

No debe olvidarse la influencia de la personalidad docente en torno a la diversidad cultural, por lo que los maestros debemos tener en cuenta algunos principios orientadores para la educación intercultural como lo es adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre las personas de diferentes culturas y ampliar la auto percepción positiva (Deccín, 2009); por lo que mediante la realización de las actividades aquí descritas y la clarificación de los propósitos que tienen las mismas tanto para la formación del alumnado como para la formación docente, el logro de estos principios será posible.

Al respecto, me parece importante mencionar que considero que la gradación de competencias del programa de Formación Cívica y Ética plantea el fortalecimiento primero de aquellas relacionadas con lo personal para, posteriormente, desarrollar competencias que impacta en el ámbito social. En este sentido, dicha gradación tiene congruencia con la Educación Intercultural desde el punto de vista de que ésta plantea que, para estar en posibilidades de entender al otro, debe partirse en primera instancia del reconocimiento de la propia cultura.

La relevancia que tiene la aplicación de esta estrategia radica principalmente en el ámbito educativo y social puesto que debido a las características de la comunidad de El Encinar, se requiere trabajar no sólo en el fortalecimiento de la identidad local y la promoción del acercamiento entre los miembros de la misma; sino que es necesario, para lograr tal fin, mejorar las prácticas pedagógicas puesto que en la actualidad éstas no reconocen los elementos del contexto que influyen en el hecho educativo y en los conflictos que se presentan.

#### **3.2.4.1 APLICACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA**

Originalmente, redacté un PPA con la finalidad de realizar el intercambio de fotografías de manera institucional, es decir, con la autorización de los directivos en las escuelas participantes. Sin embargo, por diversas razones no pudo concretarse con la primera escuela pensada para la aplicación, a pesar de que la persona con la que había establecido contacto manifestó interés por realizarlo por esta vía, pues expresó en las ocasiones que establecimos contacto, que para ella era importante que se realizara el proyecto de manera formal.

En consecuencia, contacté a otra docente que labora en una escuela ubicada en Sherman Oaks, California, quien me apoyó solicitando a algunos de sus alumnos que participaran en el intercambio, pero debido a la carga de trabajo y a que no había establecido contacto previamente con ella, el trabajo que se realizó tuvo un carácter distinto al que originalmente tenía pensado. Esto implicó que el proyecto ya no se realizara institucionalmente, como en un inicio se planeó, por lo que la comunicación entre la maestra y yo fue de carácter informal.

Antes de iniciar el proyecto, en una clase previa a su implementación comuniqué a los estudiantes en qué consistiría, con el fin de observar la reacción del grupo frente a la propuesta e identificar si estaban interesados en participar. En esa ocasión, una de las alumnas, al enterarse de que el intercambio se realizaría con alumnos de otro país, manifestó no querer participar porque “se iban a burlar de ellos por ser pobres”, un claro reflejo de la autoestima y autoconcepto que algunos miembros del grupo tenían al momento de realizar la intervención. Sin embargo, decidí continuar con el proyecto para superar esta percepción y porque a pesar de que los alumnos no expresaron verbalmente opiniones que manifestarán interés por realizar el proyecto, sí percibí emoción por hacerlo en sus expresiones faciales.

El proyecto se inició el día 19 de abril, en esta sesión, indiqué a los alumnos que iniciaríamos con el trabajo fotográfico para elaborar la presentación que sería enviada a la escuela de Sherman Oaks. Sugerí que ellos nombraran el proyecto, dejando en el pizarrón un espacio en blanco para escribir el título que los estudiantes decidieran. Los alumnos escribieron también en el pizarrón los requisitos para la realización del proyecto, que consistió en tomar fotografías de cosas o lugares que les gustaran o que frecuntaran y enviarlas a mi correo electrónico o a mi celular, para que yo las integrara a la presentación que sería enviada por correo electrónico a la maestra de la escuela con la que se realizaría el intercambio.

Indiqué distintas formas en las que podían enviarme las fotografías, considerando que para algunos podía ser más fácil enviarlas a mi cuenta de Facebook o por correo electrónico, a otros por WhatsApp, o por Bluetooth, en el caso de aquellos alumnos que no tienen acceso a internet.

Dije a los alumnos cuál sería la fecha límite para que termináramos la presentación, qué actividades teníamos que realizar las cuales consistían en: tomarnos una fotografía grupal, enviar las fotografías individuales, redactar una carta para presentarnos como grupo, revisar la presentación y calificar el proyecto.

Escribimos las fechas que tendríamos clase y pedí a los alumnos que expresaran su opinión con respecto al nombre que querían dar al proyecto, así como los días en que realizaríamos cada actividad. Al solicitarles lo anterior, todo el grupo se quedó en silencio. No me enojé e intenté nuevamente recuperar su punto de vista, esta vez les pregunté de manera directa, pero ninguno se animó a dar su opinión. Finalmente, la decisión se tomó con las aportaciones de dos alumnas y un alumno que, con mucha timidez e inseguridad expresaron qué días podíamos realizar cada actividad.

Consideré los medios con los que contaban los alumnos para tomar las fotografías, debido a que la mayoría de ellos tiene teléfono celular con cámara. Únicamente un alumno no contaba con este recurso, así que lo que hice fue prestarle una cámara digital y descargar las fotografías a mi computadora para incluirlas en la presentación.

A pesar de las fechas destinadas para cada actividad, el calendario tuvo que ajustarse debido a las diversas tareas que la escuela estaba realizando para los festejos del mes de mayo. Otro motivo de retraso fue que, aunque la mayoría de los alumnos envió su fotografía

en tiempo y forma, tuve que insistir a tres de ellos que participaran en el proyecto, señalando que era importante que enviaran el material porque era un trabajo de todo el grupo. Sin embargo, una alumna que no asistió a clase en tres ocasiones fue la única que no entregó la fotografía correspondiente.

Aunque no integré a los padres de familia con una participación activa en el proyecto, solicité a los estudiantes que les comentaran lo que estábamos por hacer y cuál era la finalidad. De igual manera, envié un documento informando a los tutores de los alumnos que intercambiaríamos fotografías, a fin de que, en caso de estar en desacuerdo, me lo hicieran saber. Ningún padre de familia solicitó de manera expresa que alguno de los alumnos no participara en el proyecto, cuando pregunté a los alumnos si habían platicado con ellos sobre esta actividad, sólo una alumna la alumna ARC expresó que le había dicho a su familia y que en respuesta le dijeron que “estaba bien que hiciéramos un trabajo así”.

Por otro lado, incluí al tutor del grupo para la fotografía de todos, quien aceptó y mostró mucha disposición para colaborar con el proyecto. Esto permitió establecer un mejor diálogo con el maestro y compartirle los propósitos de la intervención.

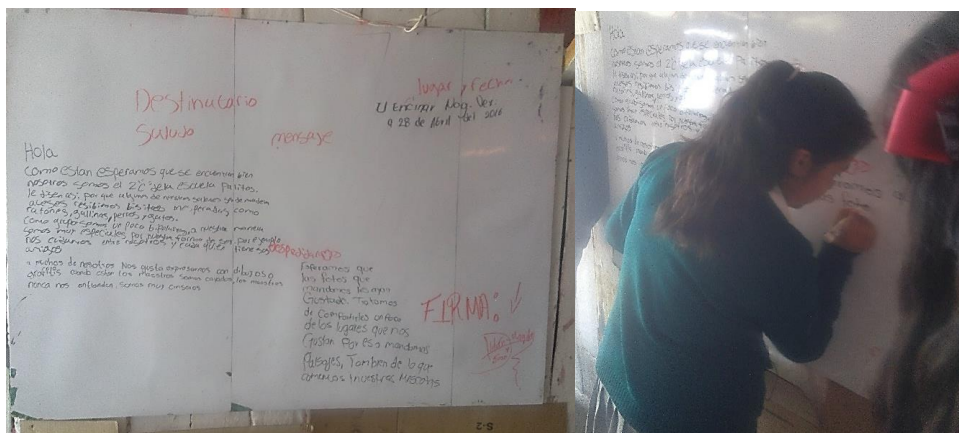
En las sesiones posteriores, recordamos en plenaria cuál es la estructura de una carta, y solicité a dos alumnos que en el pizarrón escribieran el mensaje que dedicaríamos a sus compañeros de la escuela en California. Lo que los alumnos hicieron fue escribir los elementos que debe contener la carta y después intervine para preguntarles qué podíamos escribir en cada apartado.

En la primera sesión escribieron la mitad del mensaje y en la segunda terminaron de redactar la carta. Destacó que, en esta última sesión, me ausenté aproximadamente 20 minutos del salón de clase debido a que el Director me requirió para organizar otras actividades escolares, al regresar, los alumnos habían escrito gran parte del mensaje, lo cual superó mis expectativas con respecto a lo que creí que realizarían en ese lapso de tiempo (Figura 11).

Intervine en la redacción de algunas ideas pues, aunque procuré respetar lo que los alumnos manifestaban sobre el grupo, algunas de las opiniones que aportaban implicaban expresiones negativas sobre ellos, por ejemplo, “somos apáticos”, “hay grupitos y no nos llevamos con todos”. Intenté que expresaran esto mismo, pero desde una perspectiva diferente, sugerí que en lugar de apáticos, escribiéramos “somos callados”, a lo que agregaron

“sólo cuando están los maestros”. Por lo tanto, esta actividad fue útil también para que todos reflexionáramos sobre los rasgos que caracterizan al grupo, y que valoráramos sus elementos positivos.

**Figura 11. Elaboración de carta para proyecto de intercambio**



27 y 28 de abril de 2016.

Uno de los aspectos más destacados durante la realización de esta actividad, fue que tres alumnos rechazados dentro del grupo fueron los primeros en enviar sus fotografías, hecho que me parece importante mencionar debido a que dos de éstos jóvenes se identificaban por no entregar trabajos o tareas.

Una vez recibidas las fotografías de los alumnos, seleccioné aquellas que se incluirían en las diapositivas que enviaríamos a la maestra de la escuela con la que realizamos el intercambio. Fue necesario escogerlas debido a que la propuesta les resultó muy atractiva: a pesar de que solicité una o dos fotografías, muchos alumnos me enviaron más de cuatro imágenes. En la presentación, integré también la carta que el grupo redactó a sus compañeros.

Cuando mostré el trabajo final al grupo, una de las observaciones que me hicieron fue que sólo había incluido una imagen por alumno, insistieron en que se incluyeran más imágenes en la presentación, petición que satisfice. Terminada la versión final de la presentación (Ver Apéndice 9A), la envié a la maestra de la escuela con la que realizamos el intercambio el día 14 de mayo. La respuesta llegó el día 25 de mayo, que consistió en una presentación realizada por tres de sus estudiantes, enviando de igual forma fotografías de las cosas que les gusta hacer (Ver Apéndice 9B).

Al ver que en la presentación realizada por la otra clase se incluían numerosas imágenes de las instalaciones escolares y que era notoria la diferencia entre la infraestructura de su escuela, y la de la nuestra, me enfrenté a mis propios prejuicios. Experimenté temor a

que mis estudiantes se sintieran tristes o avergonzados cuando vieran la presentación de la otra escuela, proyecté la presentación al grupo, noté a los alumnos reflexivos, pero aun rehusándose a expresar su opinión. Por lo tanto, después de comentar algunos aspectos observados en las diapositivas que recibimos, pedí a mis estudiantes que realizaran una actividad de reflexión, para lo cual les dicté: “Compara la presentación que hicimos con la de tus compañeros de California y contesta lo siguiente: ¿En qué son diferentes? ¿Qué tienen en común? ¿Qué opinas del trabajo enviado?”

Al notar que los alumnos no respondían las preguntas, hice algunas interrogantes de manera verbal: ¿a ustedes les gusta la música? ¿les gustan los tenis? ¿y los deportes? Después de realizar esta acción, los alumnos respondieron las preguntas planteadas inicialmente. Considero que fue útil brindarles algunos puntos de reflexión para que pudieran identificar aspectos comunes. Dentro de los aspectos positivos más significativos hallados en las respuestas de los estudiantes, destacó que no manifestaron ninguna opinión relacionada con las ideas iniciales, es decir, cuando les hablé del proyecto por primera vez. Presento en la Figura 12, algunas de las respuestas de los alumnos elegidas al azar y que ejemplifican sus reflexiones.

**Figura 12. Reflexiones de estudiantes sobre el Proyecto de Intercambio.**

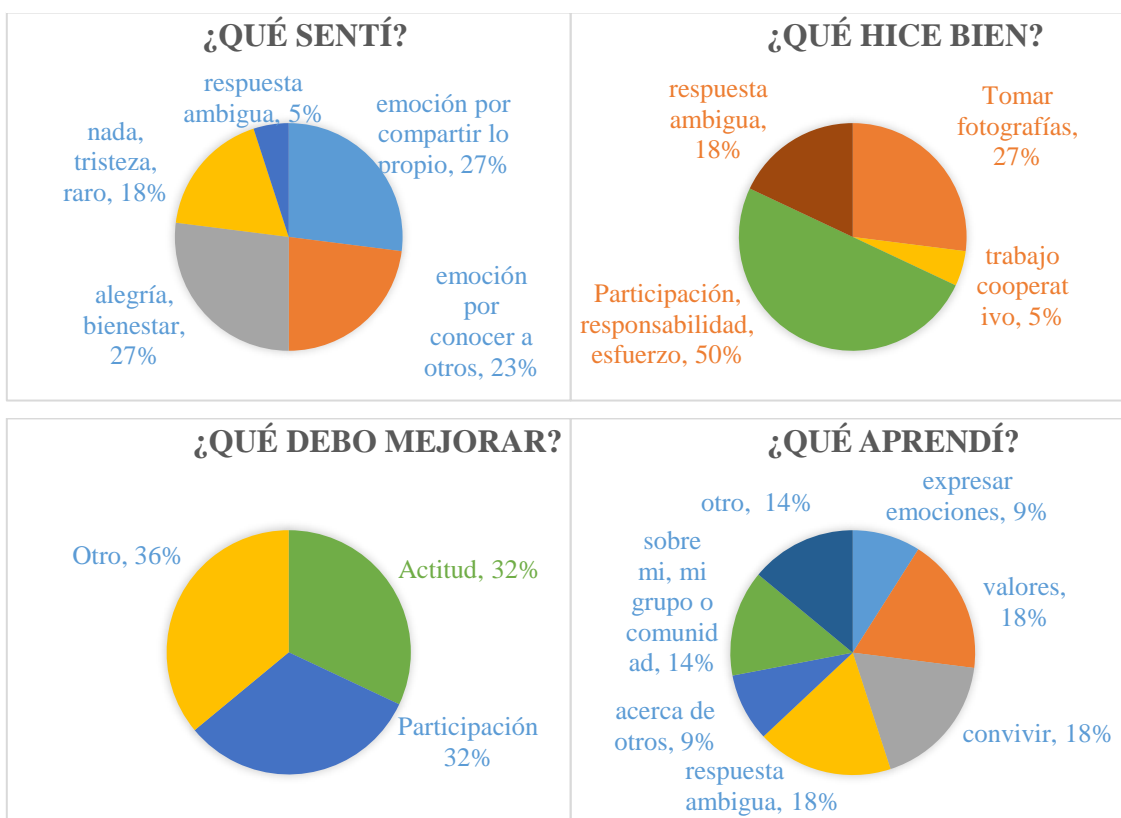
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas de alumnos</b>
<b>¿En qué son diferentes?</b>	DRJ: En que la escuela de Los Ángeles es más grande y en mejores condiciones. MRB: En que somos de diferente país y que nosotros aquí tenemos más paisajes. RMT: En que no tienen las mismas cosas y paisajes que tenemos acá en México y que su escuela es católica. MCU: Que ellos van a una escuela de religión y se ven más grandes. DGL: En el tipo de color... al igual que su ascendencia.
<b>¿Qué tienen en común?</b>	DRJ: En que somos adolescentes. MRB: Que nos gusta la música y que somos de ascendencias de distintos lugares. RMT: Tenemos en común que todos somos estudiantes. MCU: Que les gusta el deporte. DGL: Que van a la misma escuela y les gusta mucho el deporte.
<b>¿Qué opinas del trabajo enviado?</b>	DRJ: Que está muy bien porque nos contestaron y también enviaron imágenes como nosotros a ellos. MRB: Pues a mí me gustó nada más que les faltó poner más paisajes. RMT: Que estuvo muy chido. MCU: Es muy bonito, está bien chida su escuela y quisiera ir para ver. DGL: Faltaron detalles, como el que saliera la maestra y trabajaran más los compañeros ya que solo noté a 4 compañeros: Jerry, Sabrina, Adam y Allison. Aunque estuvo bien, ok, más o menos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas redactadas por los alumnos, julio de 2016

Ninguno de ellos opinó negativamente sobre el trabajo que enviaron los alumnos de la escuela en Sherman Oaks y fácilmente identificaron puntos en común, lo cual permite suponer que esta actividad les brindó a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios propios.

Para evaluar el desempeño de los alumnos durante el proyecto, solicité en las últimas sesiones dedicadas al mismo, que fueran ellos quienes determinaran qué indicadores debían considerarse para valorar el trabajo realizado. En esta ocasión, la participación de los estudiantes fue más entusiasta. Primero, mencionaron algunos aspectos que escribí en el pizarrón: responsabilidad, actitud, participación. A partir de estas palabras que eligieron, redactaron los indicadores para una lista de cotejo que se configuró como un primer instrumento, al que agregué cuatro preguntas de reflexión: ¿Qué sentí durante las actividades del proyecto? ¿Qué hice bien? ¿Qué debo mejorar? y ¿Qué aprendí? (Figura 13).

**Figura 13: Autoevaluación de los alumnos. Resultado de preguntas abiertas**



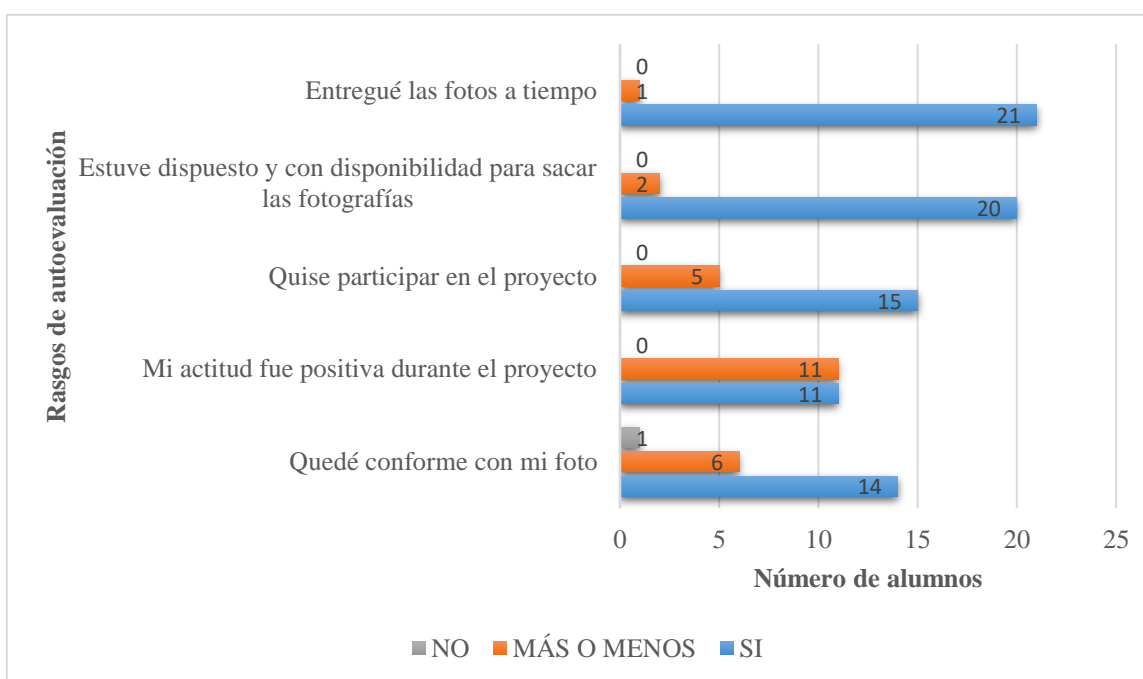
Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas redactadas por los alumnos, julio de 2016.

Al revisar las respuestas de los alumnos identifiqué que de un total de 22 alumnos que respondieron la autoevaluación, el 77% expresó haber experimentado sentimientos como

emoción, alegría o bienestar. De este porcentaje, el 27.2% manifestó emoción por compartir sus fotografías y el 22.7% emoción por conocer el trabajo de los alumnos de la escuela con la que se realizó el intercambio. Destacó también que, en cuanto a la identificación de aspectos a mejorar, el 63.6% de los alumnos se refirió a sus actitudes o participación durante el proyecto.

Con la lista de cotejo y las preguntas de reflexión, los alumnos autoevaluaron su participación en el proyecto. Como señalé, el total de alumnos que respondió la autoevaluación fue de 22, de los cuales el 95.4% manifestó haber entregado a tiempo las fotografías, el 90.9% haber estado dispuesto tomar las fotografías, el 77.2 % haber querido participar en el proyecto, el 50% expresó haber tenido una actitud positiva y el 63.6% estar conformes con la fotografía tomada (Figura 14).

**Figura 14. Autoevaluación de los alumnos sobre Proyecto Pedagógico de Aula**



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por los alumnos, julio de 2016.

### 3.2.4.2 EVALUACIÓN DE LA DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL PPA

Para evaluar el desempeño docente, elaboré un instrumento de autoevaluación que me permitiera reflexionar sobre los avances y áreas de oportunidad detectadas a partir de los siguientes indicadores: integración de los elementos del contexto al proyecto, interés de los



alumnos en la actividad, actitudes del alumnado hacia el trabajo cooperativo, contenidos de la asignatura trabajados durante el desarrollo del proyecto (Apéndice 9).

El registro de mi análisis me proporcionó información para identificar que las condiciones del proyecto no propiciaron el trabajo cooperativo de manera directa debido a que algunas de las acciones que los estudiantes realizaron fueron individuales. No obstante, la implementación de las acciones que constituyeron esta actividad fortalecieron la identidad grupal, mejoraron la comunicación que tenía con los alumnos rechazados y permitieron que el grupo realizara un proyecto similar —que no formó parte de la estrategia de intervención— con mejores resultados.

Una vez aplicadas todas las actividades correspondientes a la estrategia *Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo*, corresponde revisar los resultados globales de la intervención, mismos que se analizan en el apartado siguiente.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **RESULTADOS**

El presente capítulo integra los resultados de cada actividad implementada en la estrategia de intervención pedagógica con las finalidades de analizar los logros obtenidos, explicar cuáles fueron los hallazgos más significativos durante este proceso y hablar sobre las posibilidades de trabajo en el futuro en relación con proyectos de esta naturaleza.

Acerca de los logros, explicaré cuáles fueron los elementos necesarios para la recuperación de información que posibilitó el estudio integrado de las actividades, para lo cual señalaré los ejes y categorías de análisis que permitieron evaluar cada actividad, así como los indicadores e instrumentos empleados para registrar los resultados obtenidos.

Con respecto a los hallazgos, precisaré aquellas situaciones identificadas dentro del proceso de implementación que no formaron parte del diseño de la estrategia, pero me aportaron aprendizajes adicionales y abrieron nuevos espacios para la reflexión sobre mi práctica educativa.

Finalmente, enunciaré los puntos más destacados que surgieron como producto de este trabajo, dentro de los cuales incluiré los aspectos que a partir de mi experiencia considero que es importante tomar en cuenta en proyectos como el que realicé, y también las observaciones que me parecen pertinentes para dar continuidad a este trabajo.

#### **4.1 COMPETENCIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA GRUPAL**

Tal y como se sugiere en el documento *Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela* (SEP, 2006), el eje de análisis en el que se centra este proyecto es el que corresponde a la calidad de mi práctica educativa. Acorde con lo señalado en dicho documento, los ejes de análisis pueden entenderse como “aquellos factores que se asocian al logro escolar y la calidad educativa”. Para este trabajo abordé únicamente el eje centrado en las características de mi práctica como factor que influye en la mejora de la convivencia en el salón de clases.

Del eje de análisis mencionado, se desprendieron distintas categorías que consideraron las competencias docentes y aprendizajes esperados relativos al propósito general de este proyecto, mismo que consiste en la reconstrucción de mi práctica educativa

mediante la adquisición de competencias docentes que favorezcan la convivencia entre mis estudiantes.

Una vez definidas las categorías de análisis, determiné cuales indicadores debían tomarse en cuenta para evaluar la estrategia, considerándolos como unidades de observación que se integraron en los instrumentos propuestos para recuperar información (SEP, 2006), por lo tanto, contribuyeron a entender y explicar mejor en qué medida se lograron los aprendizajes y se favorecieron las competencias docentes pensadas para cada actividad. A continuación, presentaré los resultados obtenidos que emanaron del análisis de los instrumentos de evaluación aplicados a las actividades de la estrategia.

La actividad *¿Cuál es la realidad social en el aula?*, permitió favorecer la competencia docente para la planeación y diseño con enfoque intercultural, a partir del valor atribuido a la aplicación de técnicas que permiten identificar la estructura de las relaciones sociales en el aula con la finalidad de considerarlas en la toma de decisiones pedagógicas.

La categoría de análisis definida, fue la utilización de herramientas y técnicas para la planeación didáctica. El instrumento para evaluar esta actividad consideró mi desempeño durante el diseño, aplicación y análisis de la sociometría. De acuerdo con la evaluación del director de tesis (Figura 15), mostré interés por descubrir las relaciones afectivas dentro del aula y apliqué de manera correcta esta técnica.

**Figura 15. Evaluación de desempeño docente contestada por el Director de tesis.**

Evalúa: Hugo Efrén Luna Domínguez

<b>RASGOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Se observó interés por descubrir las relaciones afectivas en el aula	X		
La redacción de las preguntas correspondientes al test sociométrico fueron adecuadas	X		
La elaboración de la matriz sociométrica fue correcta	X		
La interpretación de los resultados permite la toma de decisiones pedagógicas	X		

Fuente: Elaboración propia, marzo de 2016

La implementación de la actividad fue útil en el fortalecimiento de mis conocimientos, habilidades y actitudes para saber las características del grupo y la situación social de los individuos dentro del mismo. Me proporcionó información suficiente para conocer cuáles

estudiantes eran rechazados o ignorados e identificar entre quiénes era posible que existieran conflictos.

La sociometría me permitió acceder a información más objetiva y posibilitó el análisis de las decisiones que tomaba en el aula. Como técnica, es recomendable que la elaboración de la matriz sociométrica y del sociograma se realicen al inicio del ciclo escolar pues permite que los docentes tengamos un panorama de las relaciones sociales establecidas en el grupo sin necesariamente tener que esperar a interactuar más tiempo con los estudiantes y observar su comportamiento.

En las respuestas de los alumnos, confirmé mi suposición de que el alumno CJA recibiría el mayor número de rechazos tanto en el criterio afectivo como funcional. Además, pude identificar otros miembros del grupo que se encontraban en una situación de rechazo de la que no me había percatado, como fue el caso de DEC y PHL.

El planteamiento de las preguntas se hizo en un lenguaje que comprendieron todos los estudiantes, además de que la explicación que les di sobre cómo tenían que contestar el test también fue clara para ellos. No obstante —como indiqué anteriormente— el apartado correspondiente a las expectativas de selección o rechazo fue omitido por la mayoría de los integrantes del grupo. Aunque es posible especular sobre las razones de los estudiantes para no responder, no averigüé las causas de este hecho.

Destaco que, a pesar de que realicé un esfuerzo por formar equipos considerando las preferencias expresadas por los alumnos, la actividad que debían realizar no tuvo éxito dada la cantidad de rechazos y la conformación en parejas manifiesta entre los miembros del grupo.

Con respecto a los resultados de esta actividad identifiqué que la sociometría es una técnica que sirve para contrastar lo que expresan los alumnos en el test con mi percepción sobre las relaciones sociales entre los miembros del grupo, en ocasiones la dinámica grupal es tan compleja que para favorecer el trabajo cooperativo es necesario intervenir de diversas maneras a nivel individual y grupal antes de proponer a los estudiantes que realicen tareas juntos y que la aplicación de la sociometría se perfecciona con la práctica.

La actividad *Jugando convivimos*, favoreció la competencia docente para el uso de diferentes metodologías, técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomentan relaciones interculturales constructivas, considerando a la diversidad como un factor enriquecedor.

La categoría de análisis correspondiente fue el uso de técnicas para la creación de ambientes de aprendizaje, los indicadores asociados con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente fueron los siguientes:

1. Las indicaciones dadas por el docente para la realización de las dinámicas fueron claras para los estudiantes: Se observó durante la implementación de las dinámicas que 23 alumnos, un poco menos del 80%, comprendieron y siguieron las instrucciones del docente. Menos del 20% del alumnado manifestó tener dudas con respecto a lo que se esperaba que hicieran en cada dinámica.
2. Se observó interés en los alumnos por participar en la dinámica: 26 alumnos, un menos del 90% de los estudiantes, se involucró en las dinámicas grupales con o sin la motivación del docente, siguiendo las instrucciones expresadas.
3. Los alumnos manifestaron actitudes positivas hacia la interculturalidad durante o después de la dinámica: Se observó en al menos 50% de los alumnos alguna expresión, reflexión o conducta positiva hacia el respeto de las diferencias o el trabajo cooperativo.
4. El docente consideró las características individuales en la realización de las dinámicas. Durante la implementación de la actividad, en el 90% de las ocasiones el docente tomó en cuenta las características personales de los estudiantes al dirigirse hacia ellos, hacerles alguna petición o darles una indicación.
5. Adicionalmente, el docente incentivó la participación los alumnos que inicialmente no se integraron a la dinámica, logrando que la mayoría participara.

El instrumento de evaluación aplicado durante las tres sesiones en las que se realizaron las dinámicas grupales consistió en una lista de cotejo (Figura 16), en la que se incluyeron observaciones sobre aquello que como docente consideré más significativo.

Con respecto a los resultados emanados de la realización de distintas dinámicas grupales constaté que, para poder generar ambientes favorables al aprendizaje, un aspecto fundamental que debe fortalecerse en cualquier grupo es la calidad de las interacciones no sólo entre los alumnos, sino también las que se establecen entre alumnos y docente.

Mediante actividades que representaron un reto para los alumnos, como lo fue el caso de las dinámicas “Enredados” y “Bingo”, pudo fomentarse la comunicación, el intercambio, el diálogo y la empatía. En la última actividad observé en los estudiantes disposición a

conocer las características de sus compañeros y compartir las propias. En el análisis que se hizo en el aula, posterior a la implementación de la dinámica “Bingo”, invité a la reflexión sobre aquellos rasgos que compartíamos y los que nos hacían diferentes. Observé que el 90% de los alumnos estuvieron atentos a las intervenciones de sus compañeros que, a su vez, manifestaron actitudes positivas hacia el conocimiento del otro.

**Figura 16. Resultados de la aplicación de dinámicas grupales.**

DINÁMICA INDICADOR	1		2		3		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Las indicaciones dadas por el docente para la realización de la dinámica fueron claras para los estudiantes.	X			X	X		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El 95% de los alumnos comprendió las indicaciones.</li> <li>2. El 20% preguntó sobre las reglas del juego porque no las habían entendido.</li> <li>3. El 100% de los alumnos comprendió lo que debía hacer.</li> </ol>
Se observó interés en los alumnos por participar en la dinámica.	X		X			X	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al inicio el 80% de los alumnos mostró interés. Con la intervención docente, se integró al 100% del alumnado observando interés en todos ellos.</li> <li>2. Al inicio se observó interés en el 75% del grupo. Con la intervención docente el 90% mostró interés por participar en la actividad.</li> <li>3. Únicamente participó el 50% del grupo en la dinámica.</li> </ol>
El docente promovió la participación de todos los alumnos.	X		X			X	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Del total de alumnos que se rehusaba a participar, se motivó al 100% a que lo hiciera.</li> <li>2. Logré que participara el 60% del total de alumnos que se negaban a hacerlo.</li> <li>3. No pude lograr que los alumnos que no desearon realizar la actividad se integraran.</li> </ol>
Los alumnos manifestaron actitudes positivas hacia la interculturalidad durante o después de la dinámica.	X		X			X	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El 95% de los alumnos observó disposición hacia el diálogo y cooperación necesarios para realizar la actividad.</li> <li>2. Después de la dinámica, el 50% de los alumnos expresaron aprecio por las diferencias.</li> <li>3. No se observó ninguna actitud positiva hacia la interculturalidad.</li> </ol>
El docente consideró las características de individuales de los estudiantes en la realización de las dinámicas.	X		X			X	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procuré integrar en principio al alumno identificado como el más rechazado en el estudio sociométrico.</li> <li>2. Me dirigí amablemente a cada alumno que mostró indiferencia hacia la actividad, preguntando sus características para integrarlos al juego.</li> <li>3. La dinámica propuesta no fue acorde con las características de la mayoría de los integrantes del grupo.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia. abril-mayo de 2016

Por otro lado, deben siempre considerarse las características del alumnado y reconocer los rasgos individuales y grupales de los destinatarios de las dinámicas, pues puede suceder que, aunque se trate de una propuesta aparentemente fácil de ejecutar, si las características del grupo son opuestas a lo que la dinámica requiere (como en el caso de las preguntas en las tarjetas), difícilmente el trabajo podrá realizarse satisfactoriamente.

Encuentro que, al intentar mejorar las relaciones sociales en el grupo mediante el fortalecimiento de la comunicación y la toma de acuerdos, es importante que se establezcan metas claras acordes con las características grupales, mismas que deben alcanzarse paulatinamente a fin de evitar frustración tanto en los estudiantes como en el profesor.

En el futuro, para intervenciones de esta naturaleza, consideraría informar a los estudiantes el propósito específico de cada dinámica ya sea antes o después de implementarla. Además, me parece importante incluir en la planeación de las dinámicas grupales alguna otra actividad o adecuación de la dinámica si se presenta el caso de que los estudiantes no respondan de la manera esperada a lo que se les proponga; así como buscar formas de comunicación eficaces para el trato con los adolescentes, especialmente aquellos que se muestran más renuentes a participar —este aspecto puede ser difícil no sólo por las características de la edad, sino porque muchos estudiantes pasan por situaciones difíciles—.

Independientemente de la flexibilidad que debe observarse en cualquier planeación didáctica, es importante que el docente se mantenga siempre atento a las emociones que experimenta cuando durante el desarrollo de cualquier actividad, ésta pareciera no estar funcionando. Es en estos momentos cuando se encuentra más susceptible de cometer algún error que afectara de manera negativa el ambiente de aprendizaje.

Debido a que las reacciones de los jóvenes son impredecibles, es necesario plantearse otras opciones para las actividades e incluso tener claro qué reacción mostrará el profesor en caso de que los estudiantes se muestren, por ejemplo, apáticos o desafíen al maestro.

En otra de las actividades, *Sensibilizar para la interculturalidad*, la competencia docente consistió en el diseño y la utilización de estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula. La categoría de análisis para esta actividad es la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje, con ella adquirí experiencia al realizar una planeación didáctica para favorecer en los alumnos la reflexión acerca de los prejuicios y

estereotipos que afectan la convivencia humana, incorporando los elementos que deben considerarse en la creación de ambientes de aprendizaje.

Como resultado de esta actividad, se logró establecer un ambiente de aprendizaje en el que destacó la participación entusiasta de los estudiantes, principalmente durante la segunda sesión. Las intervenciones de los alumnos fueron respetuosas y observé un avance importante en la capacidad de los miembros del grupo para expresar sus puntos de vista.

Durante las sesiones dedicadas a la actividad de sensibilización intercultural, pude observar mayor disposición entre los estudiantes para trabajar cooperativamente. Comparando las actitudes que manifestaron durante la planeación didáctica que propuse después de aplicar la sociometría en la que mostraron mucha resistencia a trabajar cooperativamente, y las que manifestaron durante las sesiones de sensibilización, puedo afirmar que en estas últimas había un interés mayor por compartir puntos de vista y participar.

Sin embargo, a pesar de que el grupo desarrolló una actitud favorable para el trabajo cooperativo, las habilidades para llevarlo a cabo requirieron de mi intervención. Destacó, por ejemplo, que en algunos grupos los alumnos no estaban dialogando, pero a partir de que me involucré en el trabajo y formulé las mismas preguntas de manera individual, los miembros de los equipos se animaron —con mi presencia— a compartir sus respuestas con sus compañeros. Si bien desde el enfoque de la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad, deben respetarse las distintas habilidades que tienen los alumnos para expresar sus puntos de vista y relacionarse con otros o participar en clase, el papel del maestro es fundamental en el fortalecimiento y mejora de dichas habilidades para que se desarrollen gradualmente.

Independientemente de que los materiales pueden perfeccionarse y de que el tiempo considerado para la aplicación se prolongó, el propósito de la sensibilización se cumplió como consecuencia de la atención que se puso a la creación del ambiente de aprendizaje, la información emanada de la sociometría y los resultados logrados con las dinámicas grupales.

En el diseño de la rúbrica que utilicé como instrumento de evaluación (Figura 17) consideré los elementos que, de acuerdo con el Plan de Estudios para Educación Básica (SEP, 2011a), integran dichos ambientes, es decir: las interacciones de los miembros de la clase, la claridad de los contenidos a abordar, los materiales a utilizar, y el reconocimiento del contexto. Además, incluí los conocimientos, habilidades y actitudes que integran la competencia docente que se favoreció.



**Figura 17. Rúbrica para desempeño docente durante la sensibilización intercultural.**

<b>CRITERIO/ RANGO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>EN PROCESO</b>	<b>DEFICIENTE</b>
<b>Diseño y aplicación.</b>	La planeación de la actividad calculó de manera correcta la duración de las sesiones. Los materiales generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase fueron respetuosas.	La planeación de la actividad requirió ajustes mínimos en cuanto a su duración. Los materiales generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase fueron respetuosas.	La duración de las sesiones no se planificó de manera correcta. Los materiales seleccionados no generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase generaron conflictos.
<b>Habilidades para promover la participación de los alumnos.</b>	El docente procuró durante todas las sesiones mantener un ambiente favorable al aprendizaje. Con sus intervenciones promovió la participación de los alumnos, especialmente de aquellos que se detectaron como rechazados.	El docente procuró durante todas las sesiones mantener un ambiente favorable al aprendizaje. Sus intervenciones promovieron la participación de los alumnos. Presentó dificultades para motivar a aquellos estudiantes que se detectaron como rechazados.	El docente procuró un ambiente favorable al aprendizaje solo en algunos momentos de las sesiones. Sus intervenciones no lograron motivar la participación del alumnado.
<b>Actitudes durante la aplicación de la actividad.</b>	Se manifestó durante la aplicación de la actividad entusiasmo, compromiso y responsabilidad. Ésta se aplicó de acuerdo con lo planeado, se realizaron los ajustes requeridos, hubo disposición para apoyar al alumnado.	La actividad se aplicó de acuerdo con lo planeado, realizando algunos ajustes, hubo cierta disposición para apoyar al alumnado durante la actividad.	La actividad no se aplicó de acuerdo con lo planeado, se observaron actitudes negativas durante la aplicación de la misma.
<p><b>Observaciones generales:</b> Hubo flexibilidad durante la realización de las actividades. El tamaño de las imágenes fue muy reducido, lo cual dificultó que todos los alumnos las apreciaran bien. Las interacciones en el aula fueron respetuosas, los estudiantes hicieron bromas, pero sin molestar a sus compañeros. Los dos alumnos detectados como los más rechazados en el grupo participaron (uno de ellos no lo había hecho antes durante la clase).</p> <p>En la primera sesión si hubo disponibilidad para apoyar a los alumnos. Durante la tercera sesión (se extendió el tiempo de aplicación) uno de los alumnos que muestra renuencia a participar, pasó al pizarrón. Otro de los estudiantes, que regularmente niega con la cabeza cuando se le solicita algo, estuvo comentando con su equipo, se mostró interesado durante la sesión.</p>			

Fuente: Elaboración propia, abril de 2016.

La última actividad de la estrategia de intervención consistió en la realización del *Proyecto “Nosotros somos”*, con él busqué favorecer la competencia docente para la planificación y el diseño de proyectos con enfoque intercultural mediante el aprendizaje en torno a la promoción de proyectos pedagógicos que integren los contenidos de la asignatura y los intereses de los estudiantes, fomentando así la reflexión intercultural y el trabajo cooperativo.

En este caso, la categoría de análisis fue la capacidad docente para crear ambientes de aprendizaje cooperativo. Los indicadores para la evaluación del desempeño docente

durante el proyecto se centraron en reflexionar sobre mis conocimientos acerca del contexto de los estudiantes, las habilidades que poseo para involucrarlos en las actividades del proyecto y para abordar los contenidos de la asignatura (Figura 18).

En la implementación del proyecto, fue sumamente importante hacer énfasis en las características comunes entre los alumnos a partir de las fotografías que aportaron al trabajo, con el fin de que los estudiantes asimilaran aquellos aspectos que tienen en común y fortalecer así la identidad tanto individual como grupal, esperando que de esta manera se generara en la clase una mayor disposición a trabajar cooperativamente.

**Figura 18. Análisis de resultados Proyecto “Nosotros Somos...”**

INDICADOR	AVANCES	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	OBSERVACIONES
<b>Los elementos del contexto se integraron en las actividades propuestas dentro del proyecto.</b>	Consideré los recursos de los alumnos para la realización del proyecto. Promoví la valoración del entorno próximo y el sentido de pertenencia a la comunidad.	Es necesario conocer con mayor detalle las características individuales de los miembros del grupo.	Se identificaron en las fotografías de los estudiantes, elementos comunes que posibilitan la clarificación de una identidad grupal.
<b>Los alumnos mostraron interés por involucrarse en las actividades del proyecto.</b>	Destaco que los estudiantes que normalmente no se involucran en otro tipo de actividades, se mostraron particularmente interesados en la realización del proyecto.	Proponer al grupo actividades que verdaderamente incluyan a todos los miembros de la clase, especialmente aquellos que normalmente no participan.	Se generaron nuevos espacios de diálogo con los estudiantes.
<b>Se observó en la mayoría de los estudiantes actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.</b>	La actitud de la mayoría de los alumnos mejoró a partir de la implementación del proyecto.	El impacto del proyecto en el trabajo cooperativo no fue significativo, pues cada alumno envió individualmente su fotografía.	Integrar el trabajo de los alumnos ayudó a brindarles una perspectiva de su identidad sobre la cual no habían reflexionado.
<b>Se abordaron satisfactoriamente los contenidos de la asignatura relacionados con el proyecto pedagógico.</b>	La implementación de un proyecto de este tipo posibilita trabajar diversos contenidos simultáneamente.	Deben clarificarse qué contenidos relacionados con la asignatura pueden trabajarse en el proyecto y generar mejores mecanismos de evaluación.	Para proyectos posteriores, la evaluación debe perfeccionarse.

Fuente: Elaboración propia, julio de 2016

En cuanto a los avances significativos destacó la participación entusiasta que se manifestó al realizar las tareas más allá de lo esperado.

Además, de veintinueve jóvenes, cinco normalmente no se involucraban en las actividades de la clase, pero veintiséis enviaron su fotografía en tiempo y forma; de esos cinco, dos alumnos incluso generaron nuevos espacios de diálogo conmigo, a partir de que les proporcioné los datos de algunas redes sociales en las que participo.

Otro avance importante consistió en el fortalecimiento de la autoestima, la identidad personal y de grupo, mediante el intercambio de fotografías con otra escuela, los alumnos generaron mayor sentido de pertenencia frente a otros jóvenes de la misma edad que asisten a una escuela en California.

La intervención además permitió motivar a los alumnos en la utilización de herramientas tecnológicas para favorecer su aprendizaje, acercarse a la fotografía como un medio útil para expresar su visión del mundo, comparar su trabajo con el de sus compañeros identificando así elementos que tienen en común y fortalecen los lazos entre los integrantes del grupo, finalmente, reflexionar sobre las virtudes de emplear los medios de comunicación para acercarse a otras culturas y aprender de ellas.

Otro logro significativo durante el desarrollo del proyecto fue que surgió la oportunidad de que tres de mis alumnos realizaran una video llamada con los estudiantes de la escuela en California. En esa ocasión, la maestra de la clase con la que se realizó el intercambio me contactó una hora antes para informarme que sus alumnos estaban interesados en conocer a mis estudiantes.

Debido a la premura, la video llamada se realizó únicamente con aquellos jóvenes que estaban presentes en la escuela en el momento, que fueron tres alumnos de Sherman Oaks y tres de mis estudiantes. No obstante, la experiencia fue satisfactoria para los que participamos y pudimos compartirla con el resto de la clase.

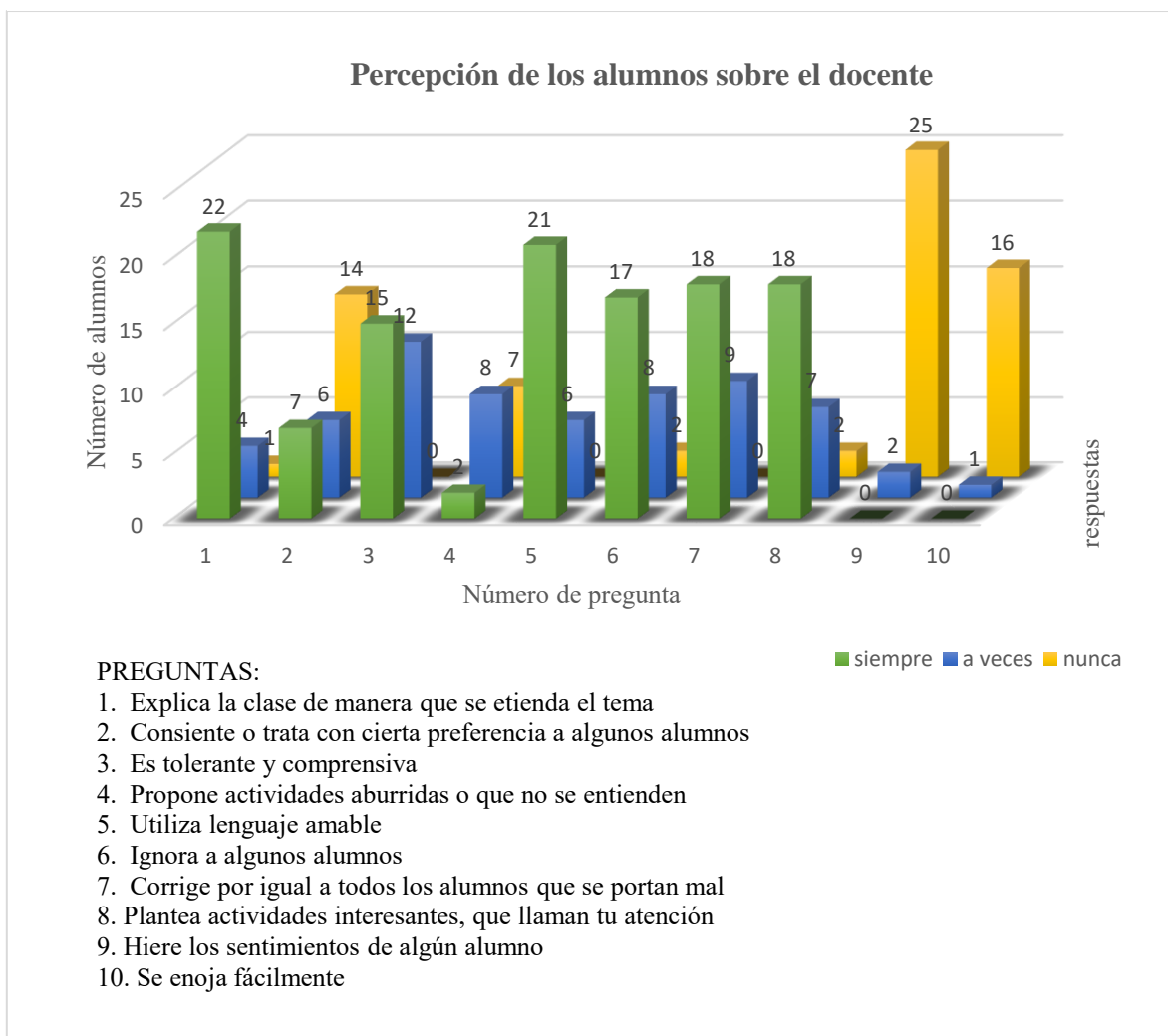
Como resultado de este trabajo, el director animó a otros compañeros maestros de mi centro de trabajo a participar en proyectos similares. Para mí, la experiencia en la organización de esta actividad me permitió mejorar el trabajo a partir de un proyecto pedagógico de aula, reflexionar sobre las áreas de oportunidad para trabajos posteriores de esta naturaleza y valorar este trabajo en particular como útil para acceder a otra perspectiva de los estudiantes sobre el mundo que les rodea.

El trabajo cooperativo no se dio como tal en este proyecto, pues las fotografías de los estudiantes fueron individuales. Sin embargo, favoreció las actitudes de los alumnos para

trabajar cooperativamente desde la perspectiva de que fortaleció su sentido de pertenencia y la identidad grupal, generando así mejor disposición para involucrarse en proyectos como grupo.

Finalmente, apliqué a mis estudiantes una encuesta similar a la que utilicé en la realización del diagnóstico inicial (Figura 19). En esta ocasión, respondieron la encuesta 27 alumnos debido a que los últimos días del ciclo escolar algunos estudiantes no se presentaron a clase por diversas razones.

**Figura 19. Percepción de los alumnos sobre el docente**



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes, julio de 2016.

El dato más significativo consistió en que ninguno de los estudiantes encuestados opinó que me enoja fácilmente, lo cual fue uno de los indicadores principales en la elaboración del

diagnóstico inicial, en el cual la mayoría de mis alumnos tenía la percepción contraria acerca de mi carácter. No obstante, el análisis de este instrumento me permitió notar que, a pesar de mis esfuerzos, existe la percepción de que hay individuos dentro del grupo que son ignorados y que tengo cierta preferencia por otros miembros de la clase.

Destacó igual la información correspondiente al hecho de que dos alumnos respondieron que en ocasiones hiero los sentimientos de los alumnos pues, aunque esta respuesta represente menos del 10% de los encuestados, me invita a la reflexión sobre quiénes son estos alumnos que se sintieron heridos, por qué motivos y qué debo hacer para evitar que esto ocurra.

Por otro lado, los resultados con respecto al lenguaje que empleo para dirigirme a la clase fueron positivos, tanto en lo que respecta a la carga afectiva del mismo, como en lo relativo a la claridad de mis explicaciones.

En resumen, considero que por lo que hasta el momento he descrito, existen evidencias suficientes para afirmar que el propósito de este trabajo se logró debido a que pude comprobar la transformación de mi práctica docente mediante el análisis de los efectos que tuvo en mi persona y en mis estudiantes la incorporación de distintas técnicas y formas de trabajo que anteriormente no había empleado en mi práctica profesional. La reconstrucción de la práctica docente se realizó mediante la especificación de diferentes competencias y aprendizajes que como profesora me propuse desarrollar con la finalidad de resolver el problema educativo derivado de la mala convivencia en el aula.

Una vez presentados los resultados de la estrategia de intervención, mencionaré algunas acciones realizadas que no tenía planeadas originalmente, así como otros resultados que emanaron de la estrategia y que tampoco estaban contemplados dentro del esquema de planeación.

#### **4.2 ACCIONES NO PLANIFICADAS Y RESULTADOS NO ESPERADOS**

Cabe destacar que, además de los resultados obtenidos en función de los propósitos planteados, surgieron durante la aplicación de la Estrategia diferentes hallazgos que deben señalarse debido a la relevancia que tienen en la mejora de la práctica docente.

El primero de ellos, que para mí fue un resultado no esperado, fue que los alumnos me incluyeran en diferentes redes sociales, además de que algunos de ellos, se mostraron mucho más interesados en fortalecer lazos afectivos conmigo.

El alumno CJA, quien recibió un número significativo de rechazos por parte de sus compañeros, fue uno de los que envió el mayor número de fotografías durante la realización del Proyecto Pedagógico de Aula. Además, después de esta actividad, se acercó a mí en dos ocasiones para compartirme algunas canciones de su agrado y lo observé mucho más dispuesto a interactuar conmigo, sobre todo después de nuestra clase (por ejemplo, durante el receso o en las horas libres que yo tenía).

El alumno BLM mostró avances importantes en su participación durante mi clase, que si bien sólo en una ocasión fue espontánea, en diferentes momentos realizaba alguna acción cuando yo se lo solicitaba (por ejemplo, instalar la computadora portátil y el cañón para proyectar un video), lo cual no ocurría antes. No obstante, al parecer su disposición se limitaba a mi clase, pues con otros profesores esto no ocurría con frecuencia.

Destacó también que, al inicio del ciclo escolar, tuve un conflicto importante con el alumno DSJ, quien se hizo acreedor a una sanción por agredirme verbalmente. Después de la implementación de la estrategia y de que los jóvenes me incluyeran en una de sus redes sociales, él y yo tuvimos diferentes conversaciones sobre sus gustos e intereses. El trato que mantuvimos fue siempre cordial y percibí que confiaba en mí dada la naturaleza de las conversaciones que tuvimos.

Durante el proyecto, advertí que el trabajo cooperativo no se había llevado a cabo como tal, puesto que las fotografías las habían enviado individualmente, por lo que decidí que realizaran uno nuevo, esta vez trabajando en equipos y abordando contenidos de la asignatura donde la identidad era uno de los temas principales.

Antes de plantear este nuevo proyecto a los alumnos, recordé que, con motivo del 15 de mayo, había solicitado a los miembros del grupo que elaboraran una carta para alguno de sus maestros. Identifiqué cuál de ellos había recibido el mayor número, que además fue el que eligieron dos alumnas para el concurso de fotografía *Así se enseña en Veracruz*, manifestando que les gustaba mucho su clase.

Hablé con él y le manifesté mi interés por conocer su percepción sobre el grupo y qué estrategias empleaba para trabajar con el mismo. Le hice saber que una de las razones para

hacerle esta pregunta era que había notado el aprecio que le tenían los alumnos. En respuesta, mi compañero me dio algunos consejos con respecto a los gustos de los estudiantes. Señaló, por ejemplo, que la mayoría de ellos escuchaba rap, que sobre todo los hombres estaban interesados por el *graffitti*, y que durante las clases estaban autorizados a realizar sus tareas escuchando música.

Finalmente, le externé mi preocupación debido a que sentía que mientras yo enfatizaba aspectos positivos en los alumnos durante la clase, procurando que éstos participaran, tomaran acuerdos y dialogaran; percibía que en las otras clases o en otros espacios se reforzaba lo contrario. Esto en razón de que muchos docentes me habían externado (en ocasiones enfrente de los alumnos) que este grupo era sumamente apático y difícil. Los estudiantes, por su parte, habían externado en muchas ocasiones lo que sus maestros opinaban de ellos: “dicen que somos apáticos”, “somos el peor grupo”, “los maestros no nos entienden”.

El profesor sugirió que le solicitáramos al director un espacio para dialogar con los maestros del grupo, a fin de intercambiar estrategias y sensibilizarlos sobre la importancia de reforzar aspectos positivos sobre los negativos. En respuesta, el Director determinó que esta tarea se realizara durante la siguiente sesión de Consejo Técnico Escolar.

No obstante, debido a la carga de trabajo, no estuvimos en condiciones de planificar de manera apropiada el diálogo con los compañeros docentes. La idea general fue mostrar algunas de las opiniones que tenían los alumnos sobre sí mismos y que los docentes expresaran con cuáles de ellas se identificaban.

Al finalizar el intercambio, los docentes escribieron algunas reflexiones en una hoja. Uno de los profesores expresó: “Me identifico con el grupo por su poca participación y por lo tanto me he dado cuenta que a pesar que no les gusta hablar, si uno les proporciona las herramientas precisas, entonces lo hacen bien”. Otra profesora, que también daba clases a este grupo, propuso lo siguiente: “Dejar un poco a lado la rutina de la materia para poder conocer un poco más de ellos que noten que hay interés de mi parte y quitar esa barrera que se crea de docente/alumno sin quitar el trato de respeto”.

De acuerdo con las notas en el diario de campo, describí que desde el inicio de la actividad observé a mis compañeros con poca disposición para participar y molestos. Pero en reflexiones posteriores, considero que un factor importante puede ser la calidad de las

interacciones entre nosotros, mismas que deben mejorarse para poder trabajar y comunicarnos de manera más eficiente.

En consecuencia, dentro de las competencias que como docente debo mejorar, es preciso incluir también aquellas asociadas con la cooperación con otros profesores, a fin de garantizar la calidad de mi práctica.

También durante este ejercicio, un compañero recordó una actividad que realizaron los alumnos de segundo grado en mi asignatura. Durante esta actividad (misma que no formó parte de la estrategia), los alumnos se organizaron para formular diversas preguntas a sus maestros, con el fin de entenderlos y conocerlos mejor. El profesor, aludiendo a esta actividad, escribió: “La estrategia que propongo y que utilicé la última clase es ponerles música, esto derivado de una actividad de otra materia (FCyE) en la que me preguntaron qué tipo de música es la que me gusta”.

El tutor del grupo, con quien mantuve un diálogo más constante con respecto al desarrollo e implementación de la Estrategia, siempre mostró interés por el proyecto. Al final del ciclo escolar expresó su deseo de que se le diera continuidad al trabajo con el grupo para mejorar los resultados.

Durante la última semana de clases, el Director expresó su deseo de formar un equipo de docentes que elaboraran un proyecto de intercambio similar al que trabajé con el grupo, contactando con instituciones de otros países. Por lo que es probable que esta actividad se incluya en la Ruta de Mejora del ciclo escolar 2016-2017.

Por otra parte, como actividad de fin de curso, solicité a los alumnos que escribieran tres aspectos positivos y tres negativos de “su maestra de Formación Cívica y Ética” y, por último, que emitieran su opinión sobre el curso.

Con respecto a los propósitos de la estrategia, la alumna AMM manifestó haber aprendido a respetar y comprender a los demás. Dentro de los rasgos que caracterizan mi práctica docente, un alumno escribió dentro de los aspectos positivos, que los escucho y que mis clases son divertidas.

Después de la revisión del cuestionario, constaté que más del 50% de los alumnos expresó que la clase les había parecido divertida, por lo que considero que si hubo un avance con respecto a la didáctica de la asignatura.



Identifiqué que mis interacciones con los estudiantes mejoraron de manera generalizada, los alumnos BLM, RMT y CJA, identificados como rechazados, mostraron un claro interés por establecer vínculos afectivos conmigo. No obstante, aunque sus compañeros disminuyeron las descalificaciones hacia estos tres adolescentes, al finalizar el ciclo escolar todavía tenían dificultades para incorporarse con naturalidad a las actividades académicas.

A principios del ciclo escolar 2016-2017, noté durante el receso entre clases —en tercer grado no impartí ninguna asignatura al grupo— que el alumno CJA interactuaba mejor con sus compañeros. Además, durante una conversación en la que pregunté a las alumnas JLM y LMN cómo se encontraba el grupo, una de ellas me comentó que, aunque se seguían sentando dentro del salón por género, ahora los hombres participaban más en clase.

Por lo que hasta aquí he descrito, puedo concluir que el propósito de este trabajo se logró en la medida en que fue posible comprobar que mediante el diseño, planeación e implementación de técnicas que como profesora no había empleado anteriormente, pude reconstruir mi práctica educativa, constatando esto último mediante los resultados obtenidos en favor de la convivencia en el aula, lo cual permitió establecer mejores ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes manifestaron un avance en el proceso que implica aprender a trabajar cooperativamente.

Finalmente, considero que, posterior a la evaluación de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia *Creación de ambientes para el aprendizaje cooperativo*, es posible elaborar algunas conclusiones en relación con los diferentes resultados obtenidos, mismas que se especifican en el siguiente apartado.

## CONCLUSIONES

Posterior al análisis de los resultados obtenidos a partir de las distintas actividades que conformaron la estrategia de intervención constaté el favorecimiento del trabajo cooperativo y la mejora de la convivencia en el grupo como consecuencia de la transformación de mi práctica docente. Las razones que sustentan estas afirmaciones, las expongo a continuación.

Con respecto al trabajo cooperativo, para que éste se llevara a cabo de manera satisfactoria, se requería fortalecer antes otro tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, como lo son las competencias para dialogar, tomar acuerdos y organizarse para alcanzar metas en común.

Con la aplicación de la estrategia pude apreciar que incrementó el interés de los alumnos para desarrollar estos tres aspectos. Las negativas a trabajar en equipos pasaron de ser generalizadas dentro del grupo a manifestarse solamente en dos o tres alumnos, los conflictos en grupos formados al azar también disminuyeron y más de la mitad de los estudiantes aceptó mis recomendaciones para la toma de acuerdos durante tareas colaborativas en las que, con mi intervención, pudieron expresar sus opiniones. Sin embargo, estas habilidades aún requerían reforzamiento después de aplicada la estrategia, por lo que el trabajo cooperativo no se consolidó.

En relación con lo anterior, el tiempo que duró la aplicación de la estrategia fue breve en comparación con las necesidades de la clase; si la aplicación de la estrategia se hubiera prolongado, el grupo hubiera sido capaz de trabajar cooperativamente pues de acuerdo a mis observaciones, los estudiantes manifestaron actitudes positivas hacia valores como el respeto a la diversidad, la empatía y el diálogo.

Las necesidades de la clase a las que me refiero provenían, en parte, de las dinámicas de interacción arraigadas en el grupo en las cuáles la mayoría de los alumnos se relacionaba únicamente en parejas, se agrupaban dentro del aula por género, existían conflictos entre algunos individuos, la participación de los estudiantes era muy escasa y había por lo menos seis alumnos que no se involucraban en las actividades académicas.

Aunado a lo anterior, las interacciones de los estudiantes conmigo tampoco eran satisfactorias: durante la clase más de la mitad del grupo se negaba a participar y por lo menos

cinco estudiantes mostraban resistencia a hablarme, uno de ellos evitaba incluso dirigirme la mirada cuando yo intentaba entablar conversación con él.

Además de promover el interés por trabajar cooperativamente, las acciones de la estrategia para la creación de ambientes de aprendizaje lograron un impacto positivo en la convivencia. Ésta mejoró a partir del fortalecimiento de la identidad tanto individual como grupal y la apertura hacia lo diferente mediante la sensibilización intercultural, las dinámicas y el proyecto de intercambio.

No obstante, ocurrió también que algunos estudiantes no lograron integrarse por completo a la dinámica del grupo, pero en este caso, considero que el vínculo que se establece entre el profesor y aquellos individuos con dificultades para relacionarse con sus pares, puede ser benéfica en razón de que, si el alumno confía en el docente, le será más fácil solicitarle apoyo cuando se encuentre en una situación donde la convivencia se vea afectada de manera negativa.

Por otro lado, observé la reconstrucción de mi práctica profesional en diferentes aspectos: en primer lugar, actualmente valoro de manera distinta mi papel como profesora. La implementación de dinámicas grupales me ayudó a reflexionar sobre el rol en el que me colocaba: apartándome de mis estudiantes y generando barreras de comunicación entre nosotros. Al analizar las razones que motivaban este actuar, llegué a la conclusión de que mi conducta era aprendida, respondiendo a la forma en la que mis profesores se relacionaron conmigo y con mis compañeros de clase a lo largo de toda mi experiencia escolar.

Reflexionar antes, durante y después de las clases sobre lo que siento o pienso y cómo esto influye en las decisiones pedagógicas que tomo frente a una situación dada me permitió aprender a regular mi estado de ánimo, ser más objetiva y enfrentar los conflictos con una actitud más favorable en las vicisitudes que de manera cotidiana debo afrontar. Comprender que como profesora aprendo en cada clase que imparto me ayudó a disminuir la frustración y el enojo identificados durante el diagnóstico que realicé al inicio de mi proyecto.

Evaluar mi forma de conducirme durante las sesiones de la asignatura, me ayudó a entender que para los alumnos es importante que me involucre en las actividades que realiza el grupo, que el rechazo de ellos hacia mí era más una percepción personal que una realidad.

Como consecuencia de lo anterior, mis actitudes frente a situaciones que no comprendo cambiaron significativamente. Se hizo más frecuente que, en lugar de frustración

o enojo frente a un conflicto, manifestara mayor voluntad por resolver la situación mediante el diálogo. Por ejemplo, en lugar de interpretar instantáneamente como agresión ciertas actitudes en los estudiantes —comentarios que realizan durante la clase, que no me dirigieran la palabra cuando les hago una pregunta, que no quisieran trabajar con alguno de sus compañeros o sentarse en un lugar distinto, etcétera—, adquirí el hábito de indagar la intencionalidad del alumno evitando reaccionar impulsivamente y finalmente, determinar si la situación ameritaba una sanción o no.

Lo anterior relajó mucho el ambiente de aprendizaje en las clases y pude darme cuenta de que en muchas ocasiones lo que podía haber sido interpretado como una ofensa, era solamente un malentendido. Gracias a ello, los conflictos con los estudiantes se redujeron en más de la mitad.

Mi preocupación por mejorar la convivencia en el grupo, me hizo reconocer que es necesario involucrar a toda la escuela en esta tarea, por lo que mis actitudes con respecto al trabajo colegiado también cambiaron. Tener claro que el propósito de cada acción realizada, de cada decisión, era en beneficio del alumnado, me obligó a buscar la mejor manera de acercarme a mis compañeros para intercambiar puntos de vista.

En la elaboración del diagnóstico socioeducativo mencioné que la comunicación entre profesores en mi centro de trabajo era compleja debido a factores como las diferencias en el horario y el hecho de que muchos maestros trabajaban en otras escuelas tanto en horario matutino como vespertino. Sin embargo, a partir de la reflexión sobre mis competencias para mejorar la convivencia en el aula, también pude mejorar las interacciones con mis compañeros de trabajo.

Debido a que durante el ciclo escolar 2015-2016 tuve la comisión de coordinar el Consejo Técnico Escolar de forma ininterrumpida, vi en este espacio la oportunidad de entablar un diálogo entre docentes distinto al que se realizaba con anterioridad. En dicho espacio se habló con frecuencia de la importancia que tiene compartir estrategias que nos permitieran mejorar la práctica profesional y de identificar cuáles eran nuestras áreas de oportunidad.

Como colegiado, asumimos que en ocasiones es difícil reconocer cuáles son las competencias docentes que debemos desarrollar, por lo que realizamos un mejor esfuerzo por superar estas inseguridades y vernos como seres en constante proceso de aprendizaje.

Paulatinamente progresamos en nuestra forma de compartir nuestras experiencias como docentes, reconociendo que a pesar de las circunstancias que vuelven complejo el trabajo colaborativo entre docentes, existen posibilidades de brindar una educación de mejor calidad.

A la transformación del diálogo profesional se sumó el bienestar emocional derivado del establecimiento de un mejor ambiente de aprendizaje entre profesores. Durante la fase intensiva el consejo técnico escolar correspondiente al ciclo 2016-2017 —mismo que también coordiné—, el colectivo docente realizó un diagnóstico de la situación de la escuela. Destacó que, dentro de las fortalezas y logros mencionaron que la convivencia entre nosotros había mejorado y el ambiente laboral era más agradable. Es posible que de manera paralela al trabajo realizado con el segundo “C”, el análisis de mis competencias docentes me haya permitido trasladar los aprendizajes adquiridos a otros ámbitos de la práctica educativa, como lo es el diálogo entre pares.

Tras constatar la transformación de mi desempeño como profesora, existen algunas cuestiones adicionales que considero importante especificar. En primer lugar, puedo asegurar que la práctica reflexiva constituye una metodología eficaz para el docente, pues posibilita el análisis sistemático sobre su quehacer profesional, lo cual implica que como maestros somos capaces de generar nuestros propios procesos de aprendizaje, evaluar nuestro desempeño y promover acciones para la mejora continua. Esta forma de trabajo contribuyó a mi capacidad para aprender de manera autónoma mediante la identificación de mis necesidades formativas, la investigación e implementación de nuevas maneras de intervenir frente a una situación determinada y la evaluación de los resultados obtenidos.

En esta tarea, una herramienta de gran utilidad es el diario de campo pues posibilita tener una perspectiva más objetiva de los hechos ocurridos durante la clase, su revisión es indispensable en la recuperación de información que de otra forma corre el riesgo de pasar desapercibida. Recomiendo su uso en procesos como el que motivó este trabajo.

En segundo lugar, la mejora continua de la práctica docente debe incluir la investigación de diferentes técnicas aplicables a los educandos, en circunstancias diversas y dependiendo de las necesidades de cada grupo o individuo. Como profesores debemos tener siempre presentes las características del contexto, asumir que habrá ocasiones en las que no obtendremos como producto de nuestra intervención el resultado esperado, y que este hecho

es también una oportunidad de aprendizaje. Además, las características del grupo también cambian ya sea como resultado de la intervención del docente, o por causas diferentes a ésta.

Para lograr que el intercambio con los alumnos se base en la confianza, el diálogo y el respeto, que contribuya a su desarrollo y que ayude a construir ambientes que sean de aprendizaje mediante el favorecimiento de la convivencia es necesario que exista reconocimiento mutuo entre quienes convivimos en el aula, lo cual no será posible si se desconocen las particularidades socioculturales de quienes nos vemos involucrados en dicha convivencia.

En este sentido, es importante que, como docentes, nos permitamos sentirnos parte de la clase, independientemente del rol que tengamos al implementar alguna actividad. Mantenernos pendientes de las emociones que experimentamos o que experimentan los estudiantes y disfrutar de las actividades que realizamos, brindan una experiencia mucho más enriquecedora para todos los que estamos inmersos en el ambiente de aprendizaje.

Considero fundamental que, como profesores, cuidemos la calidad de nuestras relaciones interpersonales con los educandos, estoy convencida de que una sana interacción entre docente y alumnos tiene un papel crucial en el aprendizaje, y no me refiero tanto a lo que aprende el alumno, como lo que aprende el profesor de su estudiante cuando genera vínculos afectivos con él, el quehacer profesional se vuelve irremediabilmente más gratificante.

Esta reflexión me parece importante porque es uno de los aspectos que deben considerarse en trabajos esta naturaleza y cuyo interés es la mejora de la práctica educativa en favor de la convivencia. Al hacerlo, es preciso cuestionarse cómo trabajar y qué debe investigarse en torno a la enseñanza-aprendizaje de competencias en las que los valores y las actitudes tienen un papel fundamental.

No obstante, aunque reconozco la importancia de fomentar la convivencia desde una perspectiva en la que todas las culturas poseen el mismo valor, lo cual implica que la diversidad es un factor que nos enriquece; la realidad es que en muchas ocasiones a las personas nos resulta complicado escapar de prejuicios y estereotipos que se han arraigado en nosotros lo largo del tiempo. Esto es un hecho del que debemos tener siempre plena consciencia.

Aunado a lo anterior, la convivencia también se torna compleja en entornos donde el otro nos percibe como diferentes pues, aunque en muchas ocasiones realicemos un esfuerzo por establecer una comunicación efectiva, si el otro nos percibe como ajenos también seremos objeto de prejuicios y estereotipos.

Por otro lado, la adquisición de competencias docentes puede impactar favorablemente en la calidad de vida de los maestros. En mi caso, la aplicación de los principios de la interculturalidad y de la pedagogía de la diferencia me hizo cuestionar de manera constante mi forma de ver el mundo, entender a los otros a partir de reflexionar no sólo sobre su cultura, sino sobre las características y circunstancias que influyen en la actualidad y desde el pasado en su vida.

Esta situación representa un reto. Cuestionarme sobre la manera de entender a aquellos con quienes tengo contacto gracias a mi labor docente implica un crecimiento personal invaluable: si no me encontrara en un contexto diverso, me sería muy fácil ubicarme en una zona de confort en la que difícilmente me vería obligada a entender a quienes normalmente se les juzga a la ligera cuando se les observa, por decirlo de algún modo, “desde afuera”.

Como resultado de mi reflexión, actualmente soy mucho más consciente de las diferencias que existen entre mis alumnos y yo. Además de la transformación de mi práctica educativa, mi forma de relacionarme con cualquier persona, dentro y fuera del ámbito laboral, también cambió. Mi mirada es muy distinta estos días, cuando entiendo que la forma en que percibo las cosas representa únicamente una visión parcial de la realidad, en la que hace falta recuperar la de las personas con quienes comparto tiempo y espacio.

Para proyectos de naturaleza similar deben incluirse más actividades en las que se contemple una participación más activa de las familias y de los demás miembros de la comunidad escolar. En este sentido, la preocupación que tiene el sistema educativo de nuestro país con respecto al bienestar emocional de toda la comunidad escolar es legítima, pero corresponde a todos los miembros de dicha comunidad participar en la construcción de nuevas formas de relacionarnos; sobre todo los profesores, quienes sólo mediante la reflexión sobre la práctica serán capaces de identificar aquellas necesidades formativas que poseen y hacer algo al respecto.

Finalmente, independientemente de los resultados de esta experiencia considero que en el área del fortalecimiento de las interacciones entre las personas desde el enfoque intercultural tanto los docentes como la escuela en su conjunto tenemos una tarea pendiente en la que debe recerse en primera instancia que este tema es relevante no sólo para la mejora de los ambientes de aprendizaje y el desempeño escolar, sino para construir una sociedad en la que sus miembros puedan aprender a vivir juntos.



## REFERENCIAS

- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria* (Tesis doctoral) Universidad de Granada.
- Aguado, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural. En *Revista de investigación educativa*, 15 (2) 235-245.
- Cadoche, L. (s/f). Una propuesta de aprendizaje cooperativo. Recuperado de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/28%20Cadoche.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. En *Educere, aula, vivencias y reflexiones*, año 5, no. 15, 335-334
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. En *Revista de Educación*, 346 15-32
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José de Costa Rica* (1969, 22 de noviembre). Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2113/27.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989, 20 de noviembre). Recuperado el 30 de noviembre, de 2015 de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperada el 30 de noviembre de 2015 de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Carmona, M. y Prados, M. (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. En *Revista de Educación*, 346, 71-104
- Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948). Recuperado el 30 de diciembre de 2015 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (Enero-Abril). Recuperado el 24 de agosto de 2015 de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Recuperado el 3 de abril de 2015 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Forero, E., Guerrero, A., López G. y Réquiz M. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. En *Educere, Investigación*, 16, (enero-marzo). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19673/1/articulo3.pdf>

- Forselledo, A. (2010). Introducción a la sociometría y sus aplicaciones. Recuperado de <http://unesu.info/ddnn.asu/sociometria.introduccion.pdf>
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. En *Psicología Conductual*, vol. 9, no. 2, 221-246.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado en 17 de marzo de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/>
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. En *Revista de educación*, 356, 532-555. Recuperado el 20 de noviembre de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35622.pdf?documentId=0901e72b81203172>
- Garita, A. (2014). La orientación intercultural: una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. En *Revista electrónica Educare* [en línea], vol.18, enero-abril, 281-291. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de [www.una.ac.cr/educare](http://www.una.ac.cr/educare)
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Gobierno del Estado de Veracruz. *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016*. México.
- Guillén Celis, J. M. (2008). *Estudio crítico de la obra: "la educación encierra un tesoro"*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Laurus, [en línea] 2008, 14 (Enero-Abril) Recuperado el 26 de agosto de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Hernández Arestigui, L. (2012). *Empatía y altruismo en los procesos de alteridad de niños de educación primaria*. (Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/29470.pdf>
- Hernández Hernández, F. (s/f). *Claves para afrontar los obstáculos de la discriminación: La sensibilización intercultural como estrategia de intervención social*. II Jornadas Estatales Empleo y Migración. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE\\_CRE/ARBOL\\_CARPETAS/BB\\_QUE\\_HACEMOS/B60\\_EMPLEO/COMUNICACION\\_EMPLEO/02%20-%20PONENCIAS.PDF](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/ARBOL_CARPETAS/BB_QUE_HACEMOS/B60_EMPLEO/COMUNICACION_EMPLEO/02%20-%20PONENCIAS.PDF)
- Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo”. En *Ra Ximhai*, vol. 13, mayo-agosto, 429-442. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-08articulosPDF/Art%2011%20UVIntercultural.pdf>

- Johnson, D. y Johnson, R. (2016). *La evaluación en el aprendizaje colaborativo*. (1ª Ed.) México: SM de Ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ª Ed.) España: Graó.
- Leiva, J. (s/f). *La educación Intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*. Universidad de Málaga, España.
- Ley General de Educación* (1993, 13 de julio). Leyes de México. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <https://www.sep.gob.mx/>
- López López, E.; Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. En *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 83-92.
- López Nadal, A. y Frutos, H. (2011). La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en Educación Física. En *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 13, 397-340.
- Lucas, L. (2012). Yo soy del centro ¿y tú? La construcción identitaria del sí mismo y del otro por parte de alumnos de telesecundaria en un contexto de diversidad cultural. Los totonacos de Veracruz. En *Espacialidades*, 1 (1), enero-junio 57-79.
- Luna, M. (2011). Situaciones del contexto social actual en el que se inserta la Formación Cívica y Ética: adiciones, bullying, discriminación, sexualidad, sustentabilidad ambiental, seguridad escolar, cultura de la legalidad, cultura cibernética, derechos humanos, género e interculturalidad, entre otros. En *La Formación Cívica y Ética en Educación Básica: Retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 67-95). (1ª. Ed) México: SEP.
- Luzon, A., Porto, M., Torres M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 217-238
- Mazario, A. (s/f). El modelo del enfoque histórico cultural de Vigotsky. En *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*, 26-31. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Cuba
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: México.
- Musci, M. (2012). Análisis de la comunicación áulica como instrumento de mediación para la construcción cognitiva: estrategias de indagación. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una Educación multicultural: Enfoques y Modelos. En *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 101-135
- Muñoz Sedano, A. (2000). La formación de profesores en Educación Intercultural. En *Educación y Futuro*, 3, 37-48.

- Ojeda, O. (2011). *Las competencias y el sentido ético de la Educación Secundaria en México: ¿Formar para consumir o educar para convivir?* Trabajo de grado, Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* [en línea] Recuperado el 24 de agosto de 2015, de <http://www.deseco.admin.ch/>
- Palomar, C. (2007). Cuadrando el círculo: las identidades de la modernidad líquida. En *Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*, 38, 206-214.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II* [en línea] Recuperado el 24 de agosto de 2015, de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/72/pdf>
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Antigua, Guatemala.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. (1ª Ed.) Barcelona, España: Octaedro
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En *Revista PRELAC*, 1, 6-23
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* [en línea] Recuperado el 28 de agosto de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/?val=discursp>
- Román, D. (2007). *El multiculturalismo y su relación con la democracia. Debate, reconocimiento y dilemas en el caso mexicano*. Trabajo de grado, Licenciatura en Relaciones Internacionales. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla, México
- Ruíz Varela, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. Trabajo de grado, Doctorado por la Universidad de Valladolid, España.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (1ª Ed.)* México, D.F., México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética (1ª Ed.)* México, D.F., México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar PACE*. Recuperado de [http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/437/1/images/Proyecto%20a%20Favor%20de%20la%20Convivencia%20Escolar\\_PACE.pdf](http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/437/1/images/Proyecto%20a%20Favor%20de%20la%20Convivencia%20Escolar_PACE.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. Recuperado el 20 de noviembre de 2015 de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/marco%20de%20referencia.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz (2015). *Acuerdos escolares de convivencia. Orientaciones para su elaboración* (1ª Ed.) Xalapa, Veracruz, México: SEV
- Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz SEFIPLAN (2014). Cuadernillos municipales, 2014.
- Selby, D. (1992). *Educación Global: Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela*. En *Revista Educación*, 15, 5-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v16i2.13302>
- Schmelkes, S. (s/f). *Educación y Diversidad Cultural*.
- Schmelkes, S. (2004). “Educación Intercultural: Reflexiones a la Luz de Experiencias Recientes”, en *Sinética. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO*, No 23 (Agosto2003-Enero 2004), pp. 26-34.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol.11, 2. Recuperado el 1 de diciembre de 2015 de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>
- Subsecretaría de Educación Básica SEB (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México D.F: SEP
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. (1ª Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Torrado, M. (s/f). *Técnicas sociométricas: tipos de instrumentos. Elaboración, aplicación y análisis de resultados* [diapositivas de Power Point] Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/T%C3%A9cnicas%20sociom%C3%A9tricas\\_M.Torrado.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/T%C3%A9cnicas%20sociom%C3%A9tricas_M.Torrado.pdf)
- Vázquez Medina, J. (2007). Enfoque Intercultural para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe. En *Revista Cultural electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, no. 4.
- Vignale, S. (s/f). *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias*. Recuperado el 31 de marzo de 2016 de [http://congresofyeenna.net16.net/files/c7\\_p05.pdf](http://congresofyeenna.net16.net/files/c7_p05.pdf)
- Zaitegi, N. (2010) La Educación en y para la Convivencia Positiva en España. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, 2, 94-132. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>
- Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005) *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39724213\\_Hacia\\_la\\_construccion\\_de\\_un\\_proceso\\_educativo\\_intercultural\\_elementos\\_para\\_el\\_debate](https://www.researchgate.net/publication/39724213_Hacia_la_construccion_de_un_proceso_educativo_intercultural_elementos_para_el_debate)

## **ANEXOS**



## II. Datos personales de salud

Peso\_\_\_\_\_ Talla\_\_\_\_\_ Tipo de Sangre\_\_\_\_\_

Esquema de vacunación completo: Sí\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ (anexar cartilla)

Servicio Médico con que se cuenta: IMSS\_\_\_ ISSSTE\_\_\_ SSA\_\_\_ Otros\_\_\_\_\_

Necesita lentes: Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ Problemas auditivos: Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

Enfermedades propias: Rubeola\_\_\_ Varicela\_\_\_ Asma bronquial\_\_\_ Sarampión\_\_\_

Presenta alergias: Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ Especificar en caso afirmativo\_\_\_\_\_

Padece enfermedad crónica: Si\_\_\_ No\_\_\_ Especificar\_\_\_\_\_

Toma medicamentos de control: Si\_\_\_ No\_\_\_ Especificar\_\_\_\_\_

Con frecuencia padece: Dolor de cabeza\_\_\_ Diarrea\_\_\_ Gripe\_\_\_ Gastritis\_\_\_

Ha fumado: Si\_\_\_ No\_\_\_ Ha tomado bebidas embriagantes: Si\_\_\_ No\_\_\_

Ha usado drogas: Si\_\_\_ No\_\_\_ Comentarios de los padres:\_\_\_\_\_

¿Comes antes de venir a la escuela? Si\_\_\_ No\_\_\_

¿Qué alimentos traes para el receso? \_\_\_\_\_

¿Cuántas veces come al día? \_\_\_ ¿Cuántas veces a la semana come carne? \_\_\_

¿Cuántas veces al mes come pescado? \_\_\_

Que verduras ingiere en su dieta diaria: \_\_\_\_\_

Que frutas ingiere en su dieta diaria: \_\_\_\_\_

Tiene asignado cama: propia\_\_\_ compartida\_\_\_

Duerme las 8 horas nocturnas: si \_\_\_ no \_\_\_ No, ¿Por qué? \_\_\_\_\_

Practica algún deporte: \_\_\_\_\_

Con que frecuencia lo practica: diario\_\_\_ semanal\_\_\_ quincenal\_\_\_ mensual\_\_\_

## III. Datos de la vivienda

La vivienda es casa: propia\_\_\_\_\_ rentada\_\_\_\_\_ vecindad\_\_\_\_\_

Material utilizado para la construcción: \_\_\_\_\_

Material utilizado para la losa (techo): \_\_\_\_\_

Cantidad de cuartos: \_\_\_\_\_

Recamaras ( ) Sala ( ) Comedor ( ) Cocina ( ) Baño ( )

El sanitario es: Privado ( ) Colectivo ( ) Fosa séptica ( )

La comunidad donde viven es: Urbana ( ) Semi-urbana ( ) Rural ( )



## **APÉNDICES**

**APÉNDICE 1. CUESTIONARIO INICIAL PARA ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICO  
SOCIOEDUCATIVO**

**INSTRUCCIÓN: Contesta con “la neta”:**

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
2. ¿Cómo sientes que te llevas con tu maestra Sandra?
3. ¿Te sientes “chido” en la escuela?
4. ¿Entiendes lo que te explica la maestra Sandra?
5. ¿Te gusta o te disgusta venir a la escuela?

**APÉNDICE 2. ENCUESTA PARA IDENTIFICAR LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL  
DOCENTE**

Objetivo: Delimitar el área de análisis sobre la cual se define el Marco de Referencia en la elaboración del diagnóstico socioeducativo

TU MAESTRA...

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Respeto y hace que se respete el reglamento del salón			
Consiente o trata con cierta preferencia a algunos alumnos			
Es tolerante y comprensiva			
Respeto a los alumnos que piden la palabra			
Utiliza un lenguaje amable			
Ignora a algunos alumnos			
Corrige por igual a todos los alumnos que se portan mal			
Lastima los sentimientos de algún alumno			
Rompe las reglas establecidas			
Se enoja fácilmente			

### APÉNDICE 3. GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO: Identificar mediante el juego las percepciones del alumnado sobre los docentes

**Contexto:** Se pidió a los alumnos que, con motivo del día del maestro, hicieran una representación teatral donde parodiaran a los maestros que les dan clases. La finalidad era que, sin que los estudiantes se dieran cuenta, se obtuviera mediante el juego información relativa a cómo los alumnos perciben mi labor docente. Se intentará identificar qué frases son más recurrentes en las representaciones a fin de saber qué de lo que les digo tiene más peso en su memoria y por qué. Por otro lado, será importante analizar mis impresiones sobre cómo perciben mis actitudes dentro del aula. También se observarán las reacciones del grupo.

**Frases más recurrentes:**

**Actitudes representadas:**

**Reacciones del grupo:**

**Impresiones:**

**Especulaciones:**

**Explicaciones alternativas:**

## APÉNDICE 4. GUÍA PARA ENTREVISTA ABIERTA

**OBJETIVO:** Analizar desde una visión cercana e interpersonal las percepciones del alumnado sobre mi desempeño docente

### **Introducción:**

- **Decir que la entrevista será grabada.**
- **Señalar el motivo de la entrevista:** Estoy realizando un trabajo de investigación para mejorar mi desempeño como maestra. Por eso es importante platicar con mis alumnos y ex alumnos para tener información de cómo ellos ven mi clase, desde una perspectiva crítica. Así puedo saber qué sienten y piensan e identificar aspectos que pudieran mejorar.

**Recomendación:** Imagina que no estás hablando conmigo, sino con tu mejor amiga o amigo y le estás platicando cómo era tu clase de FCE con la maestra Sandra. Utiliza las palabras y expresiones que usarías con tu amigo o amiga, siéntete en confianza

### **PREGUNTAS:**

1. Describe con una palabra cómo era la clase de Formación Cívica y Ética
2. ¿Por qué elegiste esa palabra? ¿Qué más te gustaría decir sobre esa clase?
3. Describe con una palabra cómo te sentías durante la clase y conmigo como maestra
4. ¿Por qué elegiste esa palabra?
5. ¿Qué más te gustaría decir sobre cómo te sentías durante la clase?
6. Si pensamos en cómo se sentían los alumnos en la clase ¿qué opinas sobre la confianza que me tenían?
7. ¿Crees que todos sentían lo mismo?
8. ¿Cuál crees que sea la diferencia?
9. En tu opinión ¿crees que los alumnos sentían que yo los entendía? ¿Por qué?
10. Hablando de motivar a los alumnos a que participaran ¿qué tan efectivas o no eran mis estrategias?
11. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que llamé la atención a un alumno?
12. ¿Qué opinas de mi forma de corregir las faltas de los alumnos?
13. Recuerda alguna ocasión en que yo haya cometido algún error durante la clase ¿podrías describir qué pasó?
14. ¿qué opinas de mi actitud cuando cometo errores o me equivoco?
15. En tu opinión, ¿consideras que mis razones para sancionar o llamar la atención a algún alumno eran justificadas?
16. ¿qué más te gustará decir sobre mi forma de trabajar?

## APÉNDICE 5. ESTUDIO SOCIOMÉTRICO

### PLANEACIÓN:

#### **Competencia docente:** *Planeación y diseño con enfoque intercultural*

**Aprendizaje esperado (docente):** Muestra interés y aplica técnicas para descubrir la estructura de las relaciones sociales dentro del aula con la finalidad de adaptar la enseñanza al contexto.

**Fechas:** Del 3 al 6 de marzo de 2016

#### 1. CUESTIONARIO PARA SOCIOMETRÍA

**Descripción:** En una sesión de clase, indicaré a los alumnos que deberán contestar el siguiente cuestionario escribiendo el nombre del compañero que sea de su preferencia en cada una de las situaciones.

De tus compañeros de grupo,

¿A quién elegirías para que te acompañe a una fiesta?

¿A quién no elegirías?

¿A quién elegirías para hacer un trabajo en equipo?

¿A quién no elegirías para trabajar en equipo?

¿Quién crees que te eligió para acompañarlo a la fiesta? ¿quién crees que no te elegiría para acompañarlo a la fiesta?

¿Quién crees que te eligió para trabajar en su equipo?

¿Quién crees que no te elegiría para trabajar en su equipo?

#### 2. MATRIZ SOCIOMÉTRICA

**Descripción:** Elaboración de un cuadro de doble entrada donde aparecen los mismos sujetos en el eje vertical y en el horizontal. En las filas aparecen las elecciones y rechazos realizados por el sujeto y en las columnas las elecciones y rechazos recibidos por el sujeto. A partir de los resultados, se identifican qué alumnos son rechazados y qué alumnos son líderes.

Las preguntas son de dos tipos: de aceptación y rechazo y de expectativas.

En la matriz sociométrica se señala con color azul a aquellos alumnos que fueron identificados como los que tienen mayor aceptación en cada una de las situaciones

planteadas, y en rojo aquellos detectados como rechazados. De igual forma, se encuentran en color amarillo los alumnos que no fueron elegidos o que fueron elegidos solo en una ocasión, lo que significa que son ignorados por los miembros del grupo.

### 3. EVALUACIÓN

Evalúa: \_\_\_\_\_

<b>RASGOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Se observó interés por descubrir las relaciones afectivas en el aula			
La redacción de las preguntas correspondientes al test sociométrico fueron adecuadas			
La elaboración de la matriz sociométrica fue correcta			
La interpretación de los resultados permite la toma de decisiones pedagógicas			

## APÉNDICE 5A. RESULTADOS DE TEST SOCIOMÉTRICO

Debido a las respuestas proporcionadas por los estudiantes, sólo se analizó lo correspondiente a las relaciones de rechazo y aceptación en dos circunstancias diferentes: la primera, asistir a una fiesta y la segunda, realizar un trabajo en equipo. A continuación, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes.

### 1. ¿A quién elegirías para que te acompañara a una fiesta? ¿A quién no elegirías?

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1 AAF											-2												-1						
2 ARC						-2				-1				1								2							
3 AMM							-1	1												2	-2								
4 ALJ															-2			-1						2				1	
5 BLM																													
6 CJA			-2																										
7 DGL						-2					-1	1		2															
8 DSJ			2																-2	1									
9 DSL		2			-2	-1																						1	
10 DSK		1									-2							2											-1
11 DEC																													
12 DRJ					-1	-2																	1						2
13 HCA			-1																						2	-2			1
14 JLA	1						2				-2																	-1	
15 LJJ																									-1	-2	2	1	
16 LMN			1				-1							2								-2							
17 MRJ				-2						2									-1								1		
18 MCU																													
19 MGI	1				2					-1															-2				
20 MJK			1		-1	-2										2													
21 MRB					-2									1								2							-1
22 ORJ					-1	-2																							2
23 PHL	-2				-1							1										2							
24 RMT																													
25 RJJ	1		2																	-1					-2				
26 SAJ	2																								-2				
27 SDA		-1													2														
28 VCJ		-2																											
29 VRE						-2																							
<b>TOTALES:</b>	5+	3+	6+		2+		2+	1+		2+	1+	2		0		2+	2+		3+	4+	0	3+		4+		3+	3+	1+	2+
<b>SUJETOS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29



1. ¿A quién elegirías para hacer un trabajo en equipo? ¿A quién no elegirías?

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1 AAF									-1														-2			2			
2 ARC										-2					2					-1		1							
3 AMM					-2									2		1												-1	
4 ALJ						2				-1														-2			1		
5 BLM						-2																							
6 CJA				2							-1		1											-2					
7 DGL										-2				2	1														-1
8 DSJ						-2							1							2									
9 DSL																				-2								2	1
10 DSK		1								-2								2											-1
11 DEC																													
12 DRJ						-2					-1					2						1							
13 HCA			-1	1			-2	2																					
14 JLA				-1			2			-2						1													
15 LJJ							2																	-2	-1	1			
16 LMN	-2		1											2									-1						
17 MRJ						-1								2	-2	1													
18 MCU						-2																							
19 MGI						-2							2																
20 MJK							1			-2				2				-1											
21 MRB							1				-2	-1		2															
22 ORJ	-2	1										2													-1				
23 PHL						-2	1						-1				2												
24 RMT																													
25 RJJ					-1				-2			1		2															
26 SAJ	2																												-2
27 SDA		-2	2													1													
28 VCJ				1							-1									-2								2	
29 VRE										-2	2				-1							1							
<b>TOTALES:</b>	2+	2+	3	4	3-	2+	7+	2+	1-	6-	11-	5+	3+	15	3+	8-	2+		2+	0	1+	2+	2-	7-	1-	3+	3+	2+	1+
<b>SUJETOS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29

## APÉNDICE 6. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

**BLOQUE:** IV PRINCIPIOS Y VALORES DE LA DEMOCRACIA. **TEMA:** 2. La democracia como forma de gobierno

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** Asume principios y emplea procedimientos democráticos para establecer acuerdos y tomar decisiones en asuntos de interés colectivo.

**COMPETENCIAS A DESARROLLAR:** Comprensión y aprecio por la democracia

**SEMANAS:** 7-11 de marzo y del 14-17 de marzo de 2016

CONTENIDO	SECUENCIA DIDÁCTICA	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Mecanismos de representación de los ciudadanos en el gobierno democrático. Sistema de partidos y elecciones democráticas</p>	<p><b>INICIO:</b> <b>Recuperación de conocimientos previos:</b> ¿A qué se refiere la palabra democracia? ¿Cómo se organizan las elecciones en nuestro país?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación de la elección: El docente elegirá a cinco alumnos para integrar el Instituto Escolar Electoral (IEE) e integrará en equipos de 4 y 5 personas al resto de la clase, cada uno constituirá un partido político.</li> <li>2. Los alumnos que tienen funciones de autoridad (IEE) organizan las elecciones de acuerdo con las funciones que les corresponden: lista o padrón de votantes, boletas con los nombres de los partidos y candidatos, urna, casillas, marcadores.</li> <li>3. Cada partido político tendrá que elaborar sus propuestas para solucionar lo que consideren más urgente en la escuela, elegirán un candidato que deberá ser registrado y organizarán su campaña para exponer sus propuestas. El docente vigila el proceso y resuelve dudas de los alumnos.</li> </ol> <p><b>DESARROLLO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Los partidos políticos plantean sus propuestas. Cada equipo tendrá máximo 5 minutos para exponerlas (25 min). Los alumnos deberán realizar anotaciones en la libreta de aquellos puntos a favor y en contra de cada partido.</li> <li>5. El IEE prepara la elección. Coloca la urna y tiene en cuenta la hora en que se abrirá la casilla.</li> <li>6. Mientras los ciudadanos intercambian puntos de vista sobre la propuesta de los partidos, el IEE instala casilla y también se integra al funcionario de casilla y al observador.</li> <li>7. Los electores emitirán su voto y el IEE vigilará que no sucedan irregularidades</li> <li>8. Resultados de la elección. Se lleva a cabo el conteo de los votos.</li> </ol> <p><b>CIERRE:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Organizados en equipos, contestarán las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinamos de la experiencia electoral que vivimos?</li> <li>• ¿Qué importancia tuvo el desempeño del IEE en el proceso?</li> <li>• ¿Qué actitud deben asumir los candidatos ganadores?</li> <li>• ¿Qué actitud deben adoptar los partidos que no ganaron la elección?</li> </ul> </li> <li>10. Integración de conocimientos.</li> </ol>	<p>-Lámina con pasos del proceso electoral -Lámina con funciones de cada uno de los participantes involucrados en el proceso electoral -Cartulinas para que los equipos elaboren sus propuestas. -Urnas para votaciones -Credenciales de elector elaboradas por los alumnos</p>	<p>Elaboración de conclusiones</p>

## APÉNDICE 7. PLANEACIÓN DE DINÁMICAS GRUPALES

**Competencia docente:** Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas.

**Aprendizaje esperado:** *Valora el uso de técnicas dinámicas en el aula que fomentan en los alumnos relaciones interculturales constructivas y considera la diversidad como un elemento enriquecedor.*

**Propósito:** Fomentar en los alumnos competencias que les permitan trabajar cooperativamente a partir de mejorar sus habilidades para comunicarse y tomar decisiones.

<b>DINÁMICA: ENREDADOS</b>		
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>FECHA/ TIEMPO</b>
<p>La docente solicita al grupo que forme un círculo. Posteriormente, éste se divide en cuatro grupos que a su vez forman un círculo cada uno</p> <p>Cada alumno debe estrechar la mano derecha del compañero que esté a su lado y la mano izquierda de cualquier otro compañero, de preferencia, que se encuentre enfrente de él.</p> <p>Los grupos intentan “desenredarse” utilizando la comunicación.</p> <p>Finalmente, se repite la dinámica integrando a todos los miembros del grupo.</p>	<b>No aplica</b>	<p>Segunda semana de abril, 2016</p> <p>40 min</p>
<b>DINÁMICA: BINGO</b>		
<p>La docente repartirá las tarjetas de bingo al resto de los asistentes. Se leerán las siguientes reglas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lee las descripciones de los recuadros y encuentra a una persona dentro del grupo que coincida con esa descripción.</li> <li>-Pide a la persona que escriba su nombre dentro del recuadro.</li> <li>-No puedes poner tu propio nombre en ningún recuadro.</li> <li>-Cada persona puede escribir sobre tu tarjeta solamente una vez.</li> <li>-El primero que complete la hoja con los nombres de todos los participantes debe gritar BINGO! Y él es el ganador.</li> </ul> <p>Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Aprendiste algo que antes no sabías de tus compañeros?</li> <li>- ¿Te gustó la actividad? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>Tableros de bingo</p> <p>Un lápiz por participante</p>	<p>Última semana de abril, 2016</p> <p>Tiempo:30min</p>

<b>DINÁMICA: VAMOS A CONOCERNOS MEJOR</b>		
<p>La docente conforma parejas de alumnos al azar, les reparte tarjetas con preguntas generadoras enfocadas en diversos temas, con la finalidad de promover el diálogo entre los alumnos.</p> <p>Después de un tiempo de conversación, los alumnos cambian de pareja y deciden si conservan el tema de conversación o lo cambian.</p>	<p>Tarjetas con preguntas diversas.</p>	<p>Segunda semana de mayo, 2016 Tiempo: 20 min</p>
<b>DINÁMICA: MAPA DEL TESORO</b>		
<p>La docente organiza a los estudiantes en grupos de 5. Uno va a ser el dibujante y el resto se tiene que numerar del uno al cuatro, estos últimos son los observadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Todos los equipos deben tener una cartulina blanca y plumones de colores.</li> <li>-Solo el dibujante puede dibujar.</li> <li>-No está permitido que los otros niños que vieron el mapa toquen al dibujante o la cartulina.</li> </ul> <p>La docente tiene el mapa del tesoro. Solo ella lo puede tomar. Primero llama a todos los número uno. Sin que los demás puedan ver, les enseña a el mapa del tesoro por 30 segundos. Luego se van cada quien con su equipo y deben explicar al dibujante qué vieron, y éste último lo que tiene que poner en el papel.</p> <p>Después llama a todos los número dos, les enseña el mapa por 30 segs y luego deben explicarle al dibujante qué vieron, para que él pueda hacer el mapa del tesoro.</p> <p>Es lo mismo con los observadores tres y cuatro.</p> <p>Al final gana el equipo cuyo dibujo sea más parecido al mapa original.</p> <p>Como el objetivo es dibujar un mapa para encontrar el tesoro, hay elementos muy importantes del dibujo que no pueden faltar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La rosa de los vientos</li> <li>-El camino punteado para llegar al tesoro</li> <li>-El tesoro</li> </ul>	<p>Cartulina blanca por equipo.</p> <p>Imagen de mapa del tesoro</p>	<p>Última semana de mayo Tiempo: 40 min.</p>

**APÉNDICE 7A. TABLERO PARA BINGO**

Le gusta bailar	Tiene más de una mascota	Cumple 15 este año	Le gusta dibujar y pintar	Es muy bueno en los deportes
Es ordenado	Aprende con experimentos	Es el menor de sus hermanos	Le gustan las matemáticas	Trabaja en las mañanas
No le gustan los gatos	Odia el olor a cigarro	BINGO	Es fanático del futbol	Duerme mucho
Es buen observador	Le gustan los rompecabezas	Habla muy bien en público	Su color favorito es el verde	Es celoso
Sabe dar buenos consejos	Ama el hip-hop	Le dan miedo los ratones	No le gusta la banda	Sabe de carpintería

**APENDICE 7B. EVALUACIÓN DE DINÁMICAS GRUPALES**

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Las indicaciones dadas por el docente para la realización de la dinámica fueron claras para los estudiantes			
Se observó interés en los alumnos por participar en la dinámica			
El docente promovió la participación de todos los alumnos			
Los alumnos manifestaron actitudes positivas hacia la interculturalidad durante o después de la dinámica.			
El docente consideró las características de individuales de los estudiantes en la realización de las dinámicas.			

## APÉNDICE 8. PLANEACIÓN PARA SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL

**BLOQUE:** La dimensión cívica y ética de la convivencia

**TEMA:** 3 El reto de aprender a convivir

**APRENDIZAJES ESPERADOS (alumnos):** Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos.

**COMPETENCIAS A DESARROLLAR:** Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Respeto y valoración de la diversidad.

**Aplicación:** 25 y 26 de abril de 2016

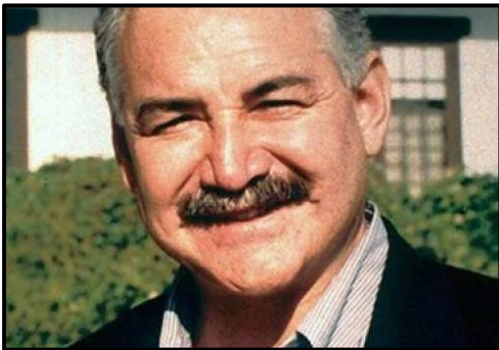
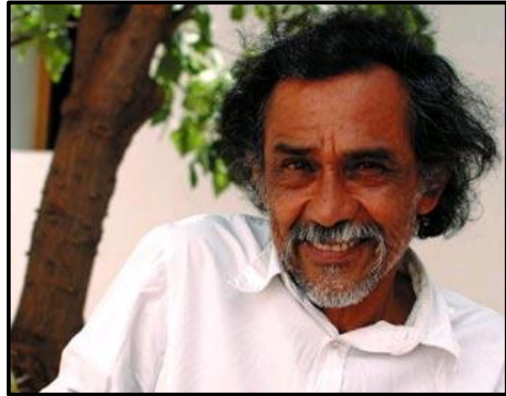
CONTENIDO	SECUENCIA DIDÁCTICA	Materiales	Evaluación
<p>Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia: etnocentrismo y discriminación basada en el origen étnico o nacional; sexo, edad, discapacidad; la condición social o económica; condiciones de salud, embarazo; lengua, religión, opiniones; preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra.</p>	<p><b>INICIO:</b> Conformados en equipos, se repartirán diversas imágenes de personas distintas entre sí. Los alumnos escribirán cómo creen que es su vida, por ejemplo: cuál es su carácter, a qué se dedican, de donde son, etc.</p> <p>Posteriormente, compartirán sus opiniones con los demás equipos.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Se analizará en un segundo momento el concepto de prejuicio. Para ello, en el pizarrón se escribirán breves descripciones de los personajes con los que se trabajaron, los jóvenes tendrán que adivinar qué imagen corresponde a cada descripción.</p> <p>En la libreta de notas contestarán: ¿qué opinas del viejo dicho “como te ven te tratan”?</p> <p><b>CIERRE:</b> De manera individual, identificarán qué formas de discriminación has observado con mayor frecuencia en la escuela y localidad y quiénes la padecen más.</p>	<p>Imágenes</p> <p>Listado de descripciones por personaje</p> <p>Plumones para pizarrón</p> <p>Cinta adhesiva</p>	<p>Elaboración de conclusiones</p>

### **LISTADO DE DESCRIPCIONES POR PERSONAJE:**

1. Tiene dos hijos y los lleva diariamente a la escuela. Es abogado (a) (MARIA JOSÉ CRISTERNA)
2. Pintor (a) famoso (a) y activista social (FRANCISCO TOLEDO)
3. Indígena, defiende su identidad a través del arte. (SLAJEM K'OP, RAP EN TZOTZIL)
4. Conferencista, da pláticas de superación personal (LIZZIE VELÁSQUEZ)
5. Luchó en Chile por los derechos de los estudiantes (CAMILA VALLEJO)
6. Ha estado involucrado (a) en numerosos escándalos políticos. (JORGE EMILIO GONZÁLEZ)
7. Enfrenta cargos por delincuencia organizada, conspiración y tráfico de drogas. (SANDRA ÁVILA BELTRÁN)
8. Arrestado (a) en 1995 por los cargos de asesinato y enriquecimiento ilícito. (RAÚL SALINAS DE GORTARI)



APÉNDICE 8A. IMÁGENES EMPLEADAS PARA LA SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL



## APÉNDICE 8B. AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DURANTE LA ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL

**Competencia docente:** Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula.

**Aprendizajes esperados:** *El docente diseña y aplica técnicas que promueven en los alumnos la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos que afectan la convivencia humana, prestando atención al ambiente de aprendizaje.*

Critero/Rango	SUFICIENTE	EN PROCESO	DEFICIENTE
Diseño y aplicación	La planeación de la actividad calculó de manera correcta la duración de las sesiones. Los materiales generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase fueron respetuosas	La planeación de la actividad requirió ajustes mínimos en cuanto a su duración. Los materiales generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase fueron respetuosas	La duración de las sesiones no se planificó de manera correcta. Los materiales seleccionados no generaron interés en los alumnos. Las interacciones durante la clase generaron conflictos.
Habilidades para promover la participación de los alumnos	El docente procuró durante todas las sesiones mantener un ambiente favorable al aprendizaje. Con sus intervenciones promovió la participación de los alumnos, especialmente de aquellos que se detectaron como rechazados.	El docente procuró durante todas las sesiones mantener un ambiente favorable al aprendizaje. Sus intervenciones promovieron la participación de los alumnos. Presentó dificultades para motivar a aquellos estudiantes que se detectaron como rechazados	El docente procuró un ambiente favorable al aprendizaje solo en algunos momentos de las sesiones. Sus intervenciones no lograron motivar la participación del alumnado.
Actitudes durante la aplicación de la actividad	Se manifestó durante la aplicación de la actividad entusiasmo, compromiso y responsabilidad. Ésta se aplicó de acuerdo a lo planeado, se realizaron los ajustes requeridos, hubo disposición para apoyar al alumnado.	La actividad se aplicó de acuerdo a lo planeado, realizando algunos ajustes, hubo cierta disposición para apoyar al alumnado durante la actividad.	La actividad no se aplicó de acuerdo a lo planeado, se observaron actitudes negativas durante la aplicación de la misma.
<p><b>Observaciones generales:</b> Hubo flexibilidad durante la realización de las actividades. El tamaño de las imágenes fue muy reducido, lo cual dificultó que todos los alumnos las apreciaran bien. Las interacciones en el aula fueron respetuosas, los estudiantes hicieron bromas pero sin molestar a sus compañeros. Los dos alumnos detectados como los más rechazados en el grupo participaron (uno de ellos no lo había hecho antes durante la clase).</p> <p>En la primer sesión si hubo disponibilidad para apoyar a los alumnos. Durante la tercera sesión (se extendió el tiempo de aplicación) uno de los alumnos que muestra renuencia a participar, pasó al pizarrón. Otro de los estudiantes, que regularmente niega con la cabeza cuando se le solicita algo, estuvo comentando con su equipo, se mostró interesado durante la sesión.</p>			

## APÉNDICE 9. PLANEACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA

### Propósito General:

Favorecer en los estudiantes el respeto y valoración de la diversidad, así como el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

### Propósitos específicos:

- Potenciar la convivencia entre alumnos a nivel grupal e interinstitucional mediante el trabajo cooperativo.
- Promover la reflexión sobre aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas y favorecen la cohesión social.
- Favorecer, actitudes de reconocimiento y valoración de la diversidad mediante la sensibilización intercultural.

ACTIVIDAD	FECHAS
Presentación del proyecto en escuelas participantes para aprobación	Segunda semana de abril
Planteamiento de propuesta a estudiantes.	Tercera semana de abril
Junta informativa con padres de familia (necesaria aprobación)	Tercera semana de abril
Elaboración de productos: <ul style="list-style-type: none"><li>- Fotografía grupal</li><li>- Texto de presentación redactado por la clase</li><li>- Selección de fotografías tomadas por los alumnos (una por cada estudiante) sobre los lugares que frecuentan o las cosas que les gusta hacer.</li></ul>	Última semana de abril
<b>PRIMER INTERCAMBIO</b> Envío en formato digital de los productos elaborados	Primera semana de mayo
<b>SEGUNDO INTERCAMBIO</b> Envío en formato digital de respuestas	Segunda semana de mayo

## EVALUACIÓN:

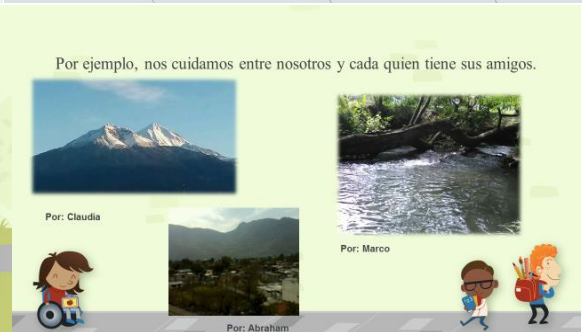
### Autoevaluación alumnos:

Rasgo	Si	Más o menos	No
Entregué las fotos a tiempo			
Estuve dispuesto y con disponibilidad para sacar las fotografías			
Quise participar en el proyecto			
Mi actitud fue positiva durante el proyecto			
Quedé conforme con mi foto			

### Autoevaluación desempeño docente:

INDICADOR	AVANCES	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	OBSERVACIONES
Los elementos del contexto se integraron en las actividades propuestas dentro del proyecto.			
Los alumnos mostraron interés por involucrarse en las actividades del proyecto.			
Se observó en la mayoría de los estudiantes actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.			
Se abordaron satisfactoriamente los contenidos de la asignatura relacionados con el proyecto pedagógico.			

# APÉNDICE 9A. PRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS DE SEGUNDO "C"



Por: Joel

Por: Teófilo

Por: Nancy

A muchos de nosotros nos gusta expresarnos con dibujos o graffiti.

Cuando están los maestros somos callados.

Por: Carlos

Por: Brenda

Tratamos de compartirles un poco de los lugares que nos gustan.

Por eso mandamos fotos de paisajes

Por: Edgar

Por: Jaqui

Por: Uriel

Somos muy sinceros

Por: Abraham

Por: Abisai

Por: Karen de los Santos

Por: Karen Merino

Por: Marco

¡Esperamos ansiosos su respuesta!

Por: Teófilo

Por: Lillian

Por: Nancy

Y también de lo que comemos y de nuestras mascotas.

Por: Jaqui

Por: Javi

Por: Claudia

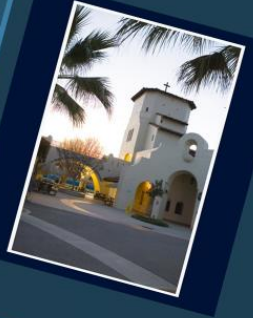
Por: Joel

Por: Ariana


Atentamente,  
El segundo grado, grupo "C"

**APÉNDICE 9B. ALGUNAS DIAPOSITIVAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA EN SHERMAN OAKS, CALIFORNIA.**


Nuestra escuela está en Sherman Oaks, California





Nuestra escuela es católica y tenemos que tomar la clase de religión como materia.



Nos encantan los deportes



Los partidos de fútbol americano forman una parte de nuestra vida social. La temporada es de agosto a Diciembre.

Por: Adam (el # 7)

Nos importa mucho el ejercicio. Aquí entrenan los equipos.

Por: Adam



Muchos somos fanáticos de la música.

Algunos del grupo tocan la guitarra y percusión, otros cantan y participan en el teatro de la escuela.



Por Allison


Algunos se obsesionan un poco con los zapatos.



Por Jerrick

A pesar de ser de la misma escuela, vivimos en distintas partes de la ciudad, y tenemos una variedad de ascendencias, por ejemplo:

- Rusia
- Hungría
- Romania
- Guatemala
- Puerto Rico
- Inglaterra
- Las Islas Filipinas
- México
- Escocia
- Anglosajona
- Áfro americano



Muchas gracias por su presenación. Nos encantó! Y nos enamoramos de los paisajes. Nosotros no tenemos paisajes tan bonitos. Esperamos que estén muy bien y que hayan disfrutado nuestra presentación. Muchos saludos desde Sherman Oaks, California. Besos!