



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 095 DF. PONIENTE**



PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA DE AULA FAVORABLE PARA ELEVAR
LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DEL 3° “A” DE LA
ESCUELA PRIMARIA JUAN RUIZ DE ALARCÓN DE LA DELEGACIÓN
GUSTAVO A. MADERO EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

YURINCY TAPIA DÁVILA

**DIRECTOR DE TESIS
DR. WENCESLAO SERGIO JARDON HERNÁNDEZ**

Ciudad de México, Junio 2017

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 095 CDMX AZCAPOTZALCO
095/215/2017

Ciudad de México, a 31 de mayo de 2017.

DICTAMEN APROBATORIO

Mtra. Ericka Alejandra Mejía Carrasco
Subdirectora de Servicios Escolares
Universidad Pedagógica Nacional
P r e s e n t e

En relación con la tesis de maestría: **La construcción de un clima favorable para elevar la calidad del aprendizaje en los alumnos de 3° "A" de la Escuela Primaria Juan Ruíz de Alarcón de la Delegación Gustavo A. Madero en la Ciudad de México**, que presenta **Yurincy Tapia Dávila**, a propuesta del Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández

Secretario: Dra. M. Berenice Gutiérrez Hernández

Vocal: Mtro. Felipe Bonilla Castillo

El examen está programado para el 29 de junio del año en curso a las 18:30 hrs. en el Auditorio de esta Unidad.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Nicolás Juárez Garduño

Director



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095

D.F. AZCAPOTZALCO

C.c.p. Sustentante
Archivo
Minutario

NJG/NVBE/rrc*

“Me considero un rojo sin diminutivos. No soy un rojillo, soy un rojo, un rojazo. Y eso no quiere decir comunista, ni socialista, ni anarquista, quiere representar esa hermosísima ideología de hace unos años, que hacía creer que esta infamia de mundo podía cambiar de alguna manera” (Joaquín Sabina).

Dedicatoria

Mis pasos comenzaron a tener luz el 1° de febrero de 2001, día en que naciste Jonathan Josué, a quien le dedico y dedicaré siempre mis logros y esfuerzos, eres la persona más grande e importante en mi vida, tú le das sentido a todo.

Gracias por ser mi compañero de vida, por enseñarme a vivir de otra manera, por tu comprensión y respeto a lo que hago, por ser un buen hijo.

Este trabajo está especialmente dedicado a ti, cada hoja y cada ausencia llevan en su tinta mi pensamiento por ti.

Te amo baby.

Agradecimientos

Siempre agradeceré primero a mis padres Emma Dávila Cervantes y A. Ernesto Tapia Manjarrez, por su apoyo incondicional y por creer en mí, por rescatarme de la peor versión que pude ser y por no soltarme nunca.

A mis hermanos Erika y Ernesto, quienes me motivan y hacen pensar que todo en esta vida es posible si realmente se desea, tan grande y amoroso es uno como el otro, por todo lo que me comparten, gracias.

A mis queridos sobrinos tan traviesos Ángel, Dylan y Donovan les agradezco ser tan bellos conmigo, aun siendo pequeños sus actos me hacen respetarlos a cada uno por su manera de ser, de querer y apoyar a sus padres.

A mi pareja, novio, amigo, mi todo, Fernando Sánchez Alfaro, gracias por ser mi compañía, por inspirarme, alentarme a seguir mis sueños, por entenderme, por tu paciencia y por amarme tanto.

A mis abuelos y abuelas siempre presentes, Teresa Cervantes y Ángel Dávila, Ana María Manjarrez y Amado Tapia, porque me escuchan siempre desde donde están, por que puedo andar gracias a la luz que ponen día a día en mi camino.

A mis amigos y amigas de toda la vida, a los que perduran, a los que he hecho en el camino y a los que se fueron también, gracias.

ÍNDICE

Introducción.	4
Capítulo 1. FUNDAMENTACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
1.1 Un acercamiento al fenómeno social de la violencia en la escuela como antecedente de intervención.	7
1.1.1 Justificación de propuesta de intervención	
1.2 Fundamentación de la propuesta de intervención	10
1.2.1 Antecedentes de intervención	
1.2.2 Planteamiento del problema	
1.3 Metodología de la propuesta de intervención	16
1.3.1 Enfoque metodológico de la intervención: enseñanza situada	
1.3.2 Diagnóstico de la intervención	
1.3.3 Supuesto de intervención	
1.3.4 Propósito y objetivos	
1.3.5 Participantes	
1.3.6 Descripción espacio temporal	
1.3.7 Estrategias, técnicas y/o instrumentos	
1.3.8 Procedimiento	
Capítulo 2. MARCO INTERNACIONAL Y POLÍTICA NACIONAL COMO REFERENTE DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE AULA	
2.1 Panorama de los Organismos Internacionales sobre la Educación	62
2.1.1 El clima de aula desde perspectivas internacionales	
2.2 Política Nacional como marco de referencia para la Educación	81
2.2.1 El clima de aula en la política educativa	
2.3 El clima de aula en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica: su impacto en la escuela y el salón de clase	94
Capítulo 3. CLIMA DE AULA	
3.1 Construcción del clima de aula	103
3.2 Desarrollo de competencias docentes para el clima de aula	110
3.3 Vínculo profesor-alumno desde la perspectiva constructivista	115
3.4 Evaluación del clima escolar como factor de calidad	116

Capítulo 4. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA COMO MARCO DE ACCIÓN DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CLIMA DE AULA	
4.1 Binomio clima de aula-calidad educativa	126
4.2 Competencias gestivas del docente para la construcción del clima de aula	132
4.3 Uso de estrategias adecuadas y pertinentes como parte de las competencias pedagógicas del docente para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje	137
4.4 El clima de aula para modificar los ambientes de aprendizaje	142
Capítulo 5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	148
5.1 Presentación de los resultados	152
5.2 Análisis de los resultados	153
CONCLUSIONES	156
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	167

Introducción.

La violencia en la escuela impacta de manera irrefutable al clima escolar, no sólo afecta el ambiente en el que está inmerso el alumno, sino también las prácticas profesionales del docente y la convivencia entre la comunidad educativa.

El fenómeno de la violencia en la escuela no sólo se hace visible en los espacios más amplios de socialización del centro educativo como el recreo, la entrada o salida, se hace visible en los sujetos respecto a su desempeño académico, desenvolvimiento, convivencia y constancia escolar. Cuando se da en la escuela un clima de aula poco favorable para el aprendizaje, la conducta del alumno se modifica en detrimento de su capacidad para aprender.

Sin embargo, hablar de violencia en la escuela “no [es] sólo la violencia que ejercen [los alumnos y que] va dirigida exclusivamente contra sus iguales, en muchas ocasiones, son los propios docentes, los que sufren en primer persona los ataques verbales y físicos de estos radicales, lo que repercute de manera directa en la práctica docente y en el clima de clase; cualquier dinámica que se lleve a cabo dentro del aula queda dinamitada por la actuación de unos pocos: una sola persona puede marcar, en estos casos negativamente, la diferencia en el devenir de la práctica educativa” (Camacho: 2007, 162).

Justamente el párrafo anterior, ilustra de manera específica el motivo del presente trabajo de intervención que tuvo como detonante la violencia escolar que presencié como profesora en la Escuela Primaria “Juan Ruiz de Alarcón” y que no era exclusiva de alumnos, pero sí con un gran impacto en el rendimiento educativo y riesgo escolar.

La intención del presente trabajo se centró exclusivamente en la intervención educativa que me permitiera modificar el clima de aula del grupo 3º“A” para generarle condiciones al alumno en su aprendizaje y al docente en su enseñanza en un entorno favorable.

Partiendo de lo anterior, esta intervención docente se desarrollo en el marco de la investigación-acción o investigación-participante a partir de cuatro momentos:

1. Diagnóstico pedagógico
2. Diseño de la propuesta de intervención docente
3. Aplicación de la propuesta de intervención docente
4. Balance de la práctica de intervención docente.

En este Capítulo I, se desarrollarán los dos primeros momentos antes señalados, dejando para el Capítulo V. "Evaluación de la intervención", la aplicación de la propuesta de intervención, así como el balance de la práctica de intervención docente.

Se explica a grandes rasgos lo que se encontró en cada uno de los momentos antes mencionados para posteriormente trabajarlos por apartado:

El primer momento de la intervención es el diagnóstico pedagógico, que a su vez se desarrolla en cuatro etapas:

1. Planificación de la actividad diagnosticada (proyecto de observación y prácticas), ubicadas en los siguientes apartados:
 - 1.2 Fundamentación de la propuesta de intervención
 - 1.2.1 Antecedentes de intervención
 - 1.2.2 Planteamiento del problema
 2. Aplicación de instrumentos y estrategias (elaborar diario de campo, entrevistas, redactar análisis de evidencias, etcétera)
- 1.3 Metodología de la propuesta de intervención
 - 1.3.1 Enfoque metodológico de la intervención: enseñanza situada
 3. Recopilación e interpretación de datos
 - 1.3.2 Diagnóstico de la intervención
 4. Elaboración de diagnóstico
 - 1.3.3 Pregunta de intervención
 - 1.3.4 Propósito y objetivo
 - 1.3.5 Participación
 - 1.3.6 Descripción espacio-temporal

El segundo momento se desarrolla el diseño de la propuesta de intervención en el cual se expone la forma de trabajo que me permitió modificar el clima de aula.

1.3.7 Estrategias, técnicas y/o instrumentos

1.3.8 Procedimiento

El tercer momento permitió realizar la aplicación de la propuesta de intervención docente en la que se evidencian los primeros acercamientos de los alumnos ante las actividades expuestas en el segundo momento, dando los resultados actitudinales en el Capítulo V, Evaluación de la intervención.

El cuarto momento es el balance de la práctica de intervención docente, también expuesta de manera puntual en el Capítulo V. Presentación de resultados.

Capítulo 1. FUNDAMENTACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1.1 Justificación de la propuesta de intervención

*“Cuando existe una tendencia a la crueldad
y a la violencia entre los alumnos,
hay mal clima, malos aprendizajes sociales
y malos resultados académicos”
J. Casassus*

El motivo para trabajar con el tema clima de aula en el presente proyecto de intervención fue multifactorial, como maestra de primaria, estudiante de mi segunda carrera en sociología y posteriormente como alumna de la Maestría en Educación Básica. Como profesora fue impactante vivenciar la violencia que se daba en las escuelas, sin embargo, no había una explicación estructurada de aquello que observaba. Como estudiante de sociología logre un primer acercamiento fundamentado sobre el fenómeno social de la violencia, tema que trabajé durante la licenciatura y en la que revisé textos en torno a la estructura y consecuencia de la violencia en diversos espacios como: la situación de las prisiones en nuestro país, el ingreso de los jóvenes a los tutelares y el incremento de los niños al crimen organizado como sicarios, entre otros.

Lo anterior solo me permitió el acercamiento a una visión macrosocial del fenómeno, sin embargo, como profesora y estudiante de la Maestría el siguiente paso sería impactar en un espacio micro como mi lugar de trabajo y en el que existía dicha problemática, la cual se evidenciaba de manera puntual en los alumnos.

La violencia escolar es un fenómeno que se ha generalizado de manera impactante en los centros educativos de nuestro país y pero, no es exclusivo de éste, “los escenarios donde se desarrolla principalmente estas situaciones de violencia suelen ser dentro de las mismas aulas [...] donde los alumnos violentos campean a sus anchas sin más ley que la impuesta por ellos mismos” (Camacho, 2007: 162).

La importancia social y personal para trabajar el tema de la violencia escolar, tiene que ver con la modificación de la conducta en sujetos que como describe Camacho en el párrafo anterior, obedecen sólo a su propia ley, dado que son sujetos que impactan de manera negativa en los alcances académicos de otros sujetos. La intención de trabajar la correlación del fenómeno de la violencia escolar y el clima de aula se debe a los alcances negativos que tiene uno sobre el otro respecto al aprendizaje de los alumnos cuando se encuentran frente a un ambiente poco propicio.

Resaltamos que hablar de violencia escolar es entenderla como “la acción u omisión intencionada que, [...] ocurre en la escuela, alrededores o actividades extraescolares, y que daña o puede dañar a terceros” (Sanmartín, 2010: 148).

Ante la violencia escolar se desea construir un clima de aula favorable para que los alumnos aprendan primero a convivir en un ambiente propicio y segundo para la mejora de los aprendizajes curriculares, subrayamos así que el impacto del presente trabajo será influir en la modificación de conductas.

Desde el lugar en el que me encuentro como profesora de 3^oA” en la Escuela Primaria Oficial “Juan Ruiz de Alarcón”, mi aportación a la educación, será “fundamental para la felicidad social; [por ser] el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos” (Noriega, 2014) tal como lo consideraba Benito Juárez, debido a que una sociedad mejor se construye a base de posibilidades y empeño por hacerla una realidad, y una de ellas es vivir en ambientes libres de violencia y climas favorables.

El mundo de la educación y la sociología, son parte de mis pasiones, motivo por el cual integro ambas a éste, mi primer trabajo de intervención el cual toma sentido en la acción cotidiana del aula, ahí, donde las posibilidades sociales se transforman en realidades.

Vivir la violencia social es impactante, pero vivir la violencia escolar es desgastante para los que la enfrentamos a diario de diversas formas. Sin

embargo, vivirla y no hacer nada por transformarla, es ignorar que existe, y un aspecto importante de la violencia es la omisión.

Señalo que la escuela en la que trabajo está rodeada de violencia que se da entre autoridades, profesores, trabajadores manuales, alumnos, padres de familia y hasta parte de los habitantes. Constantemente me cuestiono, ¿qué detona que las condiciones de la escuela sean violentas?, ¿por qué se dan de esa manera las relaciones y no de otra forma?, en fin, pasé de ser un actor, a querer ser parte de la solución en ese microcosmos en el que sin duda tengo la posibilidad de incidir.

Por lo anterior, y por la importancia que tiene la educación integral para nuestra sociedad, la pretensión de éste trabajo es transformar y/o modificar la conductas de los alumnos violentos, lo cual impactará no sólo en el clima de aula, sino también en los aprendizajes de los alumnos.

Considero que es posible desmembrar la estructura de la violencia escolar si cada docente propiciara desde su función y espacio, los ambientes saludables y de convivencia social. En lo personal, sé que no puedo cambiar el mundo que se me presenta, porque no depende únicamente de mí, pero sí puedo aportarle a la sociedad desde mi trabajo docente, la oportunidad de formar desde el aula sujetos armónicos que eviten el incremento de la violencia en nuestro país.

Es en el aula, donde mi aportación social a la disminución de la violencia en distintos ámbitos se hará presente, por eso es que elegí trabajar el clima de aula en esta intervención, porque es allí, donde tengo la posibilidad de acrecentar las posibilidades del sujeto a mejores aprendizajes no sólo de contenidos, sino también de convivencia y respeto por el otro y su entorno.

Ofrecerle a los sujetos ambientes sanos, incrementará la posibilidad de formar sujetos armónicos e integralmente sanos, si por el contrario como lo menciona Cassasus “existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los alumnos, [entonces] hay mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos” (Cassasus, s/a) así disminuye las posibilidades ser una mejor sociedad.

Cabe señalar que cuando hablamos de violencia escolar, la temática señala un espacio donde existen alumnos, profesores, autoridades, trabajadores, incluso padres de familia que son acosados y/o maltratados por algún miembro de la misma comunidad escolar, lo que impide un ambiente sano y genera un clima de aula desfavorable, en el que los actores se sienten inseguros e insatisfechos.

1.2 Fundamentación de la propuesta de intervención

1.2.1 Antecedentes de la intervención

*“Todo lo que pasa a los estudiantes
Influye en sus vidas”
Posner*

Señalo como detonante de este trabajo de intervención el fenómeno violencia, específicamente la que se desarrolla en la escuela donde actualmente laboro, dado que es una problemática que se impone a las individualidades y se convierte en una problemática social de enorme impacto. Mostraré a través de datos etnográficos, cómo se vive la violencia en mi entorno escolar y las repercusiones formativas y de aprendizaje que tienen para los alumnos.

La escuela primaria en la que soy profesora, se llama “Juan Ruiz de Alarcón”, es oficial y de tiempo completo ubicada en la delegación Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, en la Av. 529 de la colonia San Juan de Aragón I.

La colonia es de tradición popular, de riesgo y marginación donde se alberga el famoso Pueblo de San Juan de Aragón.

La situación de la escuela es de constante conflicto entre los actores educativos, los cuales reconocen y viven la violencia de manera cotidiana.

Empezaré por describir mi ingreso a la institución -no así, al servicio- antes señalada, la cual se da durante el ciclo escolar 2013-2014, después de un cambio de escuela que atendió al interés por trabajar en un escuela de tiempo completo

para saber cómo funcionaba y qué ofrecía académicamente a los alumnos como propuesta de calidad educativa por parte de la política pública.

Se da mi ingreso en el mes de noviembre del 2013, la primera impresión que me genera el plantel es de tranquilidad y aparente funcionalidad, sin embargo, no imaginé los retos a los que me enfrentaría en mi práctica docente. Fui conociendo poco a poco a la población gracias a que la función que me asignó la directora fue de Asesor Técnico-Pedagógico, lo que me permitió conocer el entorno de manera gradual y que la población me fuera reconociendo como nuevo integrante del plantel.

El primer día de mi ingreso, la directora me comentó las cosas que debía conocer sin excepción para evitar problemas por desconocimiento de la situación de la escuela. Conocer a la familia García Mendoza era lo más importante para evitar que me sorprendieran con sus acciones. Los García Mendoza, eran 3 alumnos de esa escuela, hijos de una familia que irrumpía con la tranquilidad del entorno escolar por completo, tanto de profesores, alumnos, trabajadores y del mismo barrio.

Los niños García Mendoza, Emiliano de 3°, Esmeralda de 5° y Miguel de 6°, eran el centro de tensión de toda la escuela, aterrizaraban desde profesores hasta alumnos por su manera de conducirse y de vivir fuera de la ley. Eran niños que si no se les permitía hacer lo que ellos querían, actuaban de manera violenta, siendo respaldados en sus actos por sus padres, lo cuales, se habían empoderado desde hace varios años de la escuela, tras situaciones conflictivas generados por éstos para sacar a supervisores de zona, directores, profesores, trabajadores y alumnos, tras amenazas y otras formas de violencia.

Mis primeras observaciones se dirigen en principio, por curiosidad a los niños, conocerlos y saber cómo eran, mirar su interacción con la comunidad y presenciar cómo se establecían sus relaciones con los otros.

Dichas observaciones me permitieron conocer a los niños poco a poco, y además acercarme a ellos dado el cargo que ostentaba en ese momento, sin embargo,

para el mes de enero de 2014, cuando regresamos a clases, una problemática con los padres de Emiliano, obliga a la Directora del Plantel, retirar a la maestra del grupo de 3ºA, por seguridad de ésta ante las amenazas de dicha familia.

La situación para seguridad de la maestra se resolvió en ese momento retirándola de grupo y dándole su cambio inmediato de la escuela, para evitar ponerla en peligro. Sin embargo, el problema no solo radicaba en la profesora, sino en el mismo clima de aula que influía en el ambiente de la escuela, el cual era violento.

A la salida de la maestra, se hizo necesario mi cambio de función y pase a ser titular del grupo 3ºA, las primeras impresiones fueron las siguientes:

- Las niñas se encontraban sentadas replegadas a la pared, con una actitud sumisa y de miedo, los niños en más de la mitad del salón jugando con carritos y sin control alguno.
- La comunicación entonces era imposible, poco se escuchaba mi voz entre tanto grito y voces fuertes de los alumnos que hablaban con groserías sin importarles que hubiera autoridad alguna.
- La violencia física, verbal y psicológica, estaba presente en los actos entre los alumnos. Se golpeaban, insultaban, burlaban y agredían entre ellos por cualquier motivo.
- El salón estaba muy sucio, las mochilas por todos lados, el bote de basura rodeado de la misma, el pizarrón rayado con plumón permanente, por mencionar algunas cosas.

El primer día de clase con el grupo, sólo pude trabajar la asignatura de matemáticas con el tema de “Figuras geométricas” del tercer bloque del Programa de Estudios de tercer grado, me sorprendió no haber podido terminar con un tema en las ocho horas que duraba la jornada.

No lograba que los alumnos atendieran la clase, apenas estaba conociendo al grupo y con ello a cada uno de los alumnos. El grupo no estaba en condiciones de atender la clase dado que el ambiente en el que nos encontrábamos carecía de

elementos actitudinales primordiales como el respeto, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje, resultara significativo.

Cuando ingresé al grupo, era evidente que el clima de aula en el que intentaba trabajar, no era el propicio para la enseñanza, mucho menos para el aprendizaje de los alumnos, ya que vivían entre los gritos, faltas de respeto y suciedad.

1.2.2 Planteamiento del problema

Las problemáticas a las que me enfrenté una vez que se me asignó la titularidad del grupo fueron las siguientes:

- Los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en clase, porque anteriormente lo único que hacían era jugar en el salón.
- Los comentarios de los alumnos eran del sentir de la mayoría, rehusándose a trabajar porque decían que era aburrido, que no les gustaba estudiar, que ellos sólo querían jugar.
- No les interesaba poner atención a la clase porque no le encontraban sentido a aprender.
- No llevaban útiles escolares, usaban la mochila para llevar juguetes que usarían durante la jornada, incluso la mayoría de los alumnos se presentaban sin uniforme.
- Había alumnos que entraban a la escuela sin mochila.
- El estante en el que estaban los libros de los niños estaba completamente descuidado y sucio.
- Los libros estaban en completo estado de abandono, sin uso y polvorientos.
- Las bancas que se encontraban en el salón, obstruían los espacios comunes de los alumnos, incluso el de acceso.
- La mayoría de los alumnos del grupo 3ºA presentaban conductas disruptivas, sin embargo, el caso de Emiliano era el más severo del grupo ya que provocaba problemas entre sus hermanos y sus compañeros. El

alumno se salía del salón cuando quería para ir a acusar a sus compañeros de supuestas agresiones recibidas, situación que a pesar de que la mayoría de las veces no era cierta, provocaba mucha violencia entre los alumnos.

- Había enfrentamientos continuos y golpes entre los niños del grupo de 3°A y los hermanos mayores de Emiliano.
- Existía un desfase de conocimientos en cuanto a la planeación que la profesora anterior del grupo, tenía señalada.
- Los alumnos tenían un atraso evidente de los temas de dominio en el tercer grado las asignaturas de español y matemáticas.

A lo anterior se suman, las diversas opiniones de la comunidad educativa respecto del grupo:

- “Ese grupo es horrible” (Profesora de inglés).
- “Está bien pesado ese grupo, están bien mal, todos, pero hay que tener cuidado con Emiliano” (Profesora de educación física)
- “Tenga cuidado con Emiliano, si algo le pasa, la mamá viene con todo” (Trabajadora manual)
- “Vas a comprender a la maestra Tere –anterior titular del grupo-” (Profesora de 1°B)
- “Esos niños no tienen límites, están muy mal educados” (Profesora de 5°A)
- “Maestra ojalá que usted sí pueda hacer algo por el grupo, están bien mal acostumbrados y hacen lo que quieren” (Padre de familia)

Recibo así, un grupo con las siguientes características a nivel institucional:

Se ha señalado al grupo como problemático a nivel escolar por su bajo rendimiento educativo, poca constancia, mayor inasistencia, violencia, agresiones físicas y verbales, y con el mayor número de alumnos en riesgo educativo.

La problemática señala las consecuencias de un clima de aula poco favorable para el aprendizaje, por lo que la intención del trabajo es impactar primero en la

modificación del mismo, para que los niños se encuentren en condiciones de aprender y el profesor de enseñar en un ambiente propicio.

3°A=24 alumnos Mujeres=12 Hombres= 12	Inasistencia	Retardos	Promedio grupo	Alumnos en riesgo
1er. Bimestre	8	21	8.6	4
2do. Bimestre	8	19	8.5	3

Cuadro 1. Se muestra las condiciones en las que se encuentra el grupo de 3°A con 24 alumnos al momento de hacer el diagnóstico. Contiene rasgos significativos de la Normalidad Mínima (inasistencia, retardos, alumnos en riesgo) que resultan trascendentes de trabajar en la escuela por su vinculación con el concepto de Calidad Educativa, del que resultará una educación centrada en el “aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad” (SEP, 2010:17). Lo cual implica generar climas de aula que impacten en dicho objetivo.

Lo anterior, nos permite señalar dos problemáticas a las que habrá de atender el presente trabajo de intervención y que subraya la intención de impactar sobre el clima del aula:

Primero, la carencia de un ambiente de aprendizaje para el tipo de alumnos que integran el grupo 3°A, dadas las características físicas del aula, la interacción entre los alumnos y la organización del propio mobiliario.

Segundo, el clima de aula que permea en el grupo 3°A debido éste no es favorable para la adquisición de los aprendizajes.

Más que en el promedio académico de los alumnos, la intervención obedece a la intención de modificación de conducta de los alumnos, habilitación eficaz, eficiente y pertinente del espacio áulico, estrategias grupales y relaciones interpersonales.

Si bien, el promedio nos daría cuantitativamente un elemento importante de avance, también datos como la disminución del rezago, inasistencia y retardos, harán visible el impacto de la intervención.

1.3 Metodología de la propuesta de intervención.

1.3.1 Enfoque metodológico de la intervención: enseñanza situada

La perspectiva epistemológica que servirá a mi trabajo de intervención con base en la obra de María Paz Sandín Esteban, será el interpretativismo, dado que al trabajar con los ambientes de aprendizaje, encontramos relación con la postura mencionada, dado que se pretende el “desarrollo de una ciencia natural de los fenómenos sociales” (Sandín, 2010:56), por lo que desde dicho planteamiento es posible encontrar métodos de investigación que nos permitan trabajar desde esta propuesta.

La relación se consideró por encontrar en esta perspectiva epistemológica supuestos básicos que se relacionan con mi propuesta como:

- Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales incluidos los de investigación (Giddens, 1979 en Sandín, 2010: 56).
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales (Erikson, 1989 en Sandín, 2010: 56).
- El objeto de investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Glasser y Strauss, 1967 en Sandín, 2010: 56).

La corriente del enfoque interpretativista que nos permitirá teóricamente trabajar con dicha propuesta, será la fenomenología, dado que ésta “es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben” (Sandín, 2010: 62). Existe así, desde esta propuesta “el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia” (Sandín, 2010: 63).

Cabe destacar las características que aportará la investigación fenomenológica a mi trabajo de intervención en su proceso:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento;
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que constituyen en la interacción.

Con base en la lógica del trabajo de investigación que presento, la metodología que requiere para ser desarrollado es, la investigación-acción, la cual se ubica en los paradigmas interpretativo y crítico, siendo esta tradición idónea en la práctica educativa. La investigación-acción, es de mi interés porque ésta “propicia el cambio social, transforma la realidad y logra que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2010:57).

Finalmente me gustaría señalar que la investigación-acción, plantea que el interpretativismo y la acción, por *defactum* son inherentes dado que “significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, debemos emprender un proceso de reformas o transformación; una lucha por una reforma” (Sandín, 2010: 57). La investigación-acción, contribuye sin duda a la reflexión sistemática sobre asuntos sociales y educativos, con vista a un cambio personal y social.

La justificación que nos permite hacer uso de esta tradición de la investigación cualitativa, con base en las áreas en las que interviene:

- Estudios diagnósticos de necesidades educativas
- Formación permanente del profesorado
- Desarrollo curricular
- Introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación de programas

- Innovación educativa
- Análisis institucional
- Cambio de actitudes

Dados los alcances de la investigación-acción en la problemática escolar planteada, resulta pertinente para la intervención trabajar con esta perspectiva cualitativa.

1.3.2 Diagnóstico de la intervención

El diagnóstico realizado al grupo 3ºA se basó en la revisión de documentos escolares como:

- Expedientes de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ahora Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).
- Expedientes de alumnos y seguimiento.
- Lista de asistencia.
- Perfil grupal (anexo 1).
- Lista de cotejo (anexo 2).
- Bitácora del profesor.
- Bitácora del alumno.
- Cartillas de Evaluación 2012-2013 (de un ciclo anterior).

La intención del diagnóstico fue identificar:

- Contexto
- Características del alumno
- Características del grupo
- Conocimientos

Realizar una evaluación diagnóstica “abre canales a nuestros sentidos para identificar mejor las necesidades de los alumnos y hacer accesible el conocimiento” (UNAM, 2006:1).

Esta intervención docente en el marco de la investigación-acción o investigación-participante se desarrolló en cuatro momentos:

1. Diagnóstico pedagógico

2. Diseño de la propuesta de intervención docente
3. Aplicación de la propuesta de intervención docente
4. Balance de la práctica de intervención docente.

El primer momento de la intervención es el diagnóstico pedagógico, que a su vez se desarrolla en cuatro etapas:

5. Planificación de la actividad diagnosticada (proyecto de observación y prácticas)
6. Aplicación de instrumentos y estrategias (elaborar diario de campo, entrevistas, redactar análisis de evidencias, etcétera)
7. Recopilación e interpretación de datos
8. Elaboración de diagnóstico

El primer momento del diagnóstico pedagógico, llamada planificación de la actividad diagnóstica, se expone el qué, el cómo, cuándo y dónde de la intervención docente.

Así comenzaré por mencionar que el aspecto realidad que me interesa indagar es el clima de aula en un contexto en el que permea la violencia escolar y cómo dicho fenómeno influye en el desempeño educativo de los alumnos.

El fenómeno de la violencia escolar al ser multifactorial, puede ser tratado desde diferentes perspectivas, sin embargo, la intención de este trabajo es hacerlo desde el campo educativo haciendo énfasis en que la modificación de la conducta de los alumnos de manera positiva, impactará en la interacción entre los ellos y al mismo tiempo se promoverá un clima de aula favorable para el aprendizaje.

Propósito del diagnóstico es exponer en qué momento se hace visible para la comunidad educativa que el problema de la violencia escolar estaba afectando el clima de aula del grupo de 3ºA, primero desde la perspectiva institucional y posteriormente desde la perspectiva de los actores escolares.

El plantel educativo, ha trabajado como tema prioritario en las diferentes fases de su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT), ahora Ruta de Mejora, la convivencia escolar sana.

Institucionalmente la lógica del trabajo en la escuela a través del Plan Estratégico de Transformación Escolar 2012-2013, fue generar una cultura de convivencia escolar sana.

En la cual, la misión era desarrollar competencias en los alumnos y alumnas para integrarlos a la sociedad de forma sana y armónica para que resuelvan problemas cotidianos; como visión, ser escuela de calidad formando ciudadanos comprometidos y responsables de sí mismos y de su entorno.

Uno de los aspectos que llamarón mi atención sobre la dinámica escolar fue en la revisión del PETE, en donde las cuatro dimensiones que la integran, arrojaban aspectos que señalaban la falta de un clima escolar favorable para el aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la violencia escolar:

Dimensión Pedagógica Curricular:

- **Problemas de conducta obstaculizan el aprendizaje**
- Problemas de lecto-escritura en todos los grados
- Diferentes metodologías de trabajo

Dimensión Organizativa:

- **Mejorar y actualizar la práctica docente**
- Alumnos con diferentes barreras de aprendizaje con y sin discapacidad
- Evaluar las actividades
- Desorientación en la realización de algunas actividades

Dimensión Participación Social:

- **Conflictos con algunos padres de familia**
- **Falta de compromiso de los padres de familia con sus hijos**

Dimensión Administrativa:

- **Con el incremento de la población escolar, hay falta de mobiliario y mal uso del mismo e instalaciones**
- Se pierde el tiempo en traslados y cambios de clase

Uno de los objetivos en la Dimensión Pedagógica, fue propiciar que el ambiente escolar sea libre de violencia, sano y seguro para todos los alumnos del plantel.

He mencionado las cuatro dimensiones, debido a que al hablar de un Clima de Aula, establecemos también aspectos del microcosmos educativo, en el que

confluyen los actores educativos en cada uno de los espacios que les corresponde en el sistema y que sin duda impactan de manera favorable o negativa a la comunidad.

Cada una de las problemáticas de la escuela, era detectada en el PETE de forma categórica para trabajarla por dimensiones, de tal suerte que se establecían acciones de trabajo específicas. Sin embargo, la intención de mencionarlo, nos permitió saber más del plantel en el que se llevó a cabo la intervención y como ya lo mencioné, conocer a la población desde los problemas.

El PETE/PAT:

“contribuye a que las escuelas tomen el control sobre su destino, que trabajen por la visión de escuela que quieren ser y no solamente reaccionen ante las demandas emergentes del exterior, permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas [...] para direccionar sus acciones hacia la construcción del futuro deseado de la escuela a la que se aspira, en el mediano plazo y largo plazo, previendo situaciones que pudiera obstaculizar su logro y considerando los medios reales para alcanzarlo” (SEP, 2010:3).

Una vez que transitan el PETE y PAT al Plan de Mejora para darle flexibilidad a las realidades de los centros escolares, se establece una ruta de mejora continua, la que se establece como una de las prioridades de la escuela, la convivencia escolar.

El problema o factor crítico, se centró en promover un entorno escolar libre de violencia, hostigamiento y acoso escolar, señalando como meta la disminución de éstos aspectos en un 20%, objetivo establecido a corto plazo a través de la operatividad de la Brigada Escolar, durante los meses de agosto y septiembre de Ciclo Escolar 2013-2014. El porcentaje se determinó en la primer Junta de Consejo Técnico para ver cómo impactaba dicha brigada y promover de no funcionar, otras opciones de acción.

De esta manera, se establecía que el Clima Escolar, era una de las prioridades de la escuela, sin embargo, la función que desempeñó en la escuela, no me permitía

generar un impacto a nivel de la escuela, pero sí, desde el aula, aportando desde el clima de aula, otro tipo de alumnos, alumnos menos violentos y acrecentando sus aprendizajes.

Las características de los alumnos que considero como referentes para el desarrollo de la situación de aprendizaje tiene sustento en los Principios Pedagógicos que establece el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica como en el punto 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, podemos mencionar características y a los alumnos que atiendo en el grupo 3ºA.

En este punto, el propósito de la política educativa es “reducir la desigualdad entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. [Así] el sistema educativo hace efectivo este derecho a ofrecer una educación pertinente e inclusiva” (SEP, 2011: 39).

El servicio educativo en la escuela atiende a la diversidad de alumnos que llegan al plantel, para el caso de mi grupo, existen discapacidades que van desde la discapacidad cognitiva y sensorial para el caso de los alumnos que a continuación señalo.

Se habla de un alumno con discapacidad al “que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria y puede ser agravada por el entorno económico y social. Estos alumnos pueden o no presentar necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde” (SEP, 2015: 2).

Niños con Necesidades Educativas Especiales (con y sin discapacidad):

En el grupo se detectan 3 niños con NEE detectados y dictaminados por su atención por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los tres alumnos presentan además de su NEE, barreras de aprendizaje, aunque el último de ellos además una discapacidad sensorial:

Los dos primeros alumnos presentan discapacidad intelectual/cognitiva que se refiere a las:

“limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiesta en competencias tales como la

comunicación, el cuidado personal, la autoregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales, y para el ocio y el trabajo. Esta discapacidad se presenta antes de los 18 años” (SEP, 2015: 6).

Estos alumnos son:

1. Buendía Mata Jorge Emiliano: presenta discapacidad cognitiva y barreras de aprendizaje generada por su familia al negarle las condiciones necesarias y básicas para su bienestar como: alimentación, higiene, atención al desarrollo del niño, constancia para la asistencia a la escuela, entre otros.
2. Gómez Hernández Héctor: presenta discapacidad cognitiva y barreras de aprendizaje generada por su familia, impidiéndole la asistencia regular a la escuela al obligarlo a trabajar.

- **Niño con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad):**

3. García Mendoza Emiliano (hipoacusia)

La discapacidad que presenta el alumno es la hipoacusia, entendida como la:

“pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que recibe por la vía auditiva” (SEP, 2015: 5).

- **Niños con Barreras de Aprendizaje:**

La mayoría de los alumnos de este grupo, presentan Barreras de Aprendizaje y la Participación, socioeconómicas, incluidos los alumnos con NEE con y sin discapacidad. Cabría mencionar incluso, acoso sexual y violaciones a más de un alumno del grupo, detectada y conocida por la Dirección y la USAER con la que contaba el plantel.

Para poder señalar en este contexto escolar, a los alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, necesitamos señalar,

textualmente, a qué nos referimos cuando consideramos a los alumnos en este rango.

Se entenderá por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), a las “[interacciones] entre los estudiantes y los contextos, se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas, son situaciones condiciones que gestan actitudes de rechazo y discriminación de profesores, padres de familia y los propios alumnos, hacia aquellos sujetos considerados “distintos”, por tener características específicas culturales, étnicas, de género, físicas o cognitivas” (SEP, 2015: 2).

Entonces, al hablar de Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) nos estamos refiriendo a situaciones de exclusión provocadas desde lo social, diferente a las Necesidades Educativas Especiales que limitan al alumno debido a alguna discapacidad.

Existen BAPs que tienen diferente génesis que van desde la institución educativa hasta la propia familia, impidiendo la integración del individuo al entorno educativo, las cuales pueden ser:

- ✚ **Físicas y arquitectónicas.** Estas se refieren a la ausencia de vías de acceso en el centro escolar, adecuadas para todos.
- ✚ **Biológicas.** Son las deficiencias sensoriales, mentales, motoras, enfermedades de tipo orgánicas en el sujeto, pudiendo ser visibles o internas.
- ✚ **Socioeconómicas.** Estas barreras obedecen a la economía y por lo tanto al nivel social, dando como opción, la pobreza, que genera deficiencia en las condiciones de vida, carencia de estimulación, entre otras.
- ✚ **Curriculares.** Contenidos alejados de las condiciones de los alumnos, exigencias poco apropiadas en relación con las características de los alumnos.
- ✚ **Metodológicas.** Es la poca o nula utilización de recursos para el aprendizaje, incongruencia de la metodología con las características de los alumnos.

✚ **Actitudinales.** Cuando existen muy bajas o muy altas expectativas de los padres de familia y docentes, generando sobreprotección o rechazo a los alumnos, lo que provoca una limitante en su desempeño e incluso en sus habilidades.

✚ **Administrativas.** Estas se dan a nivel de estructura organizativa, dado que existen en las escuelas grupos numerosos, en las que no se ubica al alumno en la escuela ni al grado que le corresponde de acuerdo a su edad, domicilio; provocando una limitante de acceso a la institución.

Otra de las características del grupo son los Problemas de conducta que se entienden como la:

“manifestación frecuente, persistente e intensa de una conducta diferente a las situaciones socialmente esperadas y en un contexto determinado; ocasionada por causas internas del sujeto (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento en su organismo), o causas externas (encontrarse en ambientes desfavorables o violentos), o a la interacción de ambas. Puede expresarse de diferentes maneras, como una necesidad de llamar la atención, una fuerte inquietud o impaciencia a través de la agresión, ausentismo o depresión; afectando o interviniendo en su desempeño académico, participación y entorno social” (SEP, 2015: 12).

Respecto a las actitudes de los alumnos con la comunidad, recogí opiniones de éstos para saber que me podían decir del grupo después de que haber pasado por diversos problemas de conducta detectados y señalados:

1. González Manríquez Ricardo: el cual, comentan los niños y algunos profesores, que golpeó a la Profra. Patricia (actualmente en el grupo de 4°B) porque le puso un recado en su cuaderno y éste, al no contener su coraje le pegó.

2. Buendia Mata Jorge Emiliano: la madre del menor, a pesar del abandono en el que tiene a sus hijos (Emiliano y otra pequeña de 2°B), no reconoce la conducta de su hijo y culpa constantemente al maestro de no tratar bien a su hijo, a pesar de que éste tiene un comportamiento negativo en el grupo, los mismos niños lo rechazan por que dicen ellos es “insoportable”, “cae mal”, “no reconoce lo que hace”, “se lleva y no se aguanta”, o simplemente porque constantemente molesta a los demás. Tiene actitudes un tanto vulgares que no pertenecen al comportamiento de un niño de su edad. La comunidad afirma que el niño se hace cargo de su hermanita de segundo, que la mamá trabaja y no hay quien los vea. Es un niño descuidado en su aspecto físico igual que su hermana, constantemente se mete en problemas con los niños del grupo de todo pelea.
3. García Mendoza Jorge Emiliano: el niño es miembro de una familia que se ha empoderado de la escuela por la historia de hazañas negativas que han generado los padres del menor. La comunidad en general ubican a la familia, tanto como a Emiliano y a sus hermanos, que constantemente se salen del orden establecido de la institución, están fuera de la ley, pues se les permiten muchas cosas, dentro y fuera de la escuela, tanto a ellos como a los padres. La familia de Emiliano es simplemente resultado de lo que se les ha permitido hacer para controlar la escuela. En un día pueden tensar tanto a la comunidad interna de la escuela, así como a los padres de familia de los alumnos. El caso de Emiliano es más preocupante dado la condición del menor, el cual padece de hipoacusia y es un niño muy violento dado que su condición sociocultural es así y él ha aprendido a vivir de esa manera, simplemente imita lo que hay en su entorno.
4. Arias Jaimes Luis Ángel: un alumno que a pesar de su destacada capacidad cognitiva, es un niño que parece tener un problema de hiperactividad, lo cual le ha generado una ansiedad y un comportamiento que altera las características del grupo.
5. Cristian Jair Ibarra Hernández: un alumno que ante cualquier situación y en contra de quien se le enfrente, el responde físicamente, como si fuera la

única manera en la que pudiera responder. Tiene actitudes de comportamiento precoces para su edad.

6. Elihot Rodrigo Martínez Martínez: alumno con resistencia a la norma, se mete constantemente en problemas con los demás y utiliza a sus compañeros para que lo beneficien.
7. Haziél López Estrada: temperamental y muy violento, le molestan los ruidos o ciertos comportamientos de sus compañeros de grupo, por lo que constantemente pelea con ellos.
8. Joana Elaine Gavia Sánchez: una alumna que tiene un problema de falta de límites, con apego a los barones dado que tiene actitudes de niño rebelde y entra perfectamente en la dinámica de los niños del grupo. Es muy respetada y seguida por los niños también, es líder en el grupo.
9. Valeria Ximena Aguilera Chávez: es una alumna que se pudiera considerar “necia”, desobedece las indicaciones y es muy adaptable a la situación desde las violentas, hasta las sumisas, sin embargo, tiene mayor afinidad con los alumnos violentos.

El grupo en general es un grupo extremadamente violento, y los casos que he detectado de algunos alumnos que muestran una conducta “pasiva” que son los menos, en algunos casos, han “explotado” de una manera igual de violenta, dicen que ya no soportan que les estén pegando o insultando los demás.

Su forma de relacionarse y de “jugar” es violenta, para todo buscan pretextos para insultarse o golpearse, ya no tienen la menor consideración por sus compañeros. No importa el motivo, siempre sobran los pretextos para violentarse.

La mayoría de los niños pertenecen a familias uniparentales, donde la madre o el padre ya tienen otra relación fuera de la familia del niño. Están entre constantes problemas de adultos, platican sus experiencias de lo que viven en su casa como si fuera algo normal: el padre golpeando a la madre, el novio de la madre agresivo, las nuevas parejas de los padres, lo que hacen bajo la custodia de fin de semana de los padres, la madre que trabaja todo el día y los deja solos, entre otros. Pocos niños del grupo, pertenecen a una familia tradicional, de los cuales se puede notar que están más al pendiente.

Con notas de campo registradas en mi bitácora, se realizó la narración del contexto apoyada de la Sra. Sara (trabajadora de servicio en el plantel desde hace 17 años y que ha visto la dinámica de la escuela), quien actuó como informante para realizar dicha construcción del espacio.

La historia de la escuela según la trabajadora que ha durado más tiempo trabajando ahí, relata lo siguiente, lo cual ella considera generó todo el conflicto actual de la escuela ante el empoderamiento de una familia (García Mendoza) en el plantel:

Antecedentes familia García Mendoza. Está constituida por 6 elementos: madre la señora Mayra Mendoza, el padre Miguel García, hija mayor (casada y ya no vive con ellos); Miguel (en 6°); Esmeralda (5°) y Emiliano (3°) el menor de la familia.

Cuenta la Sra. Sara que todo surgió cuando Miguel iba en 1° de primaria y uno de los trabajadores compañero de la escuela, le dio un “coscorrón” al niño porque era muy inquieto y tremendo.

El trabajador que traía un anillo de la Santísima muerte –según la señora este trabajador era un chamán- y en desesperación por el comportamiento del menor, le pegó, así que los padres y familiares del menor, que viven atrás de la escuela, fueron a ajustar cuentas con el señor.

Cuenta la señora que el padre del niño, entro con pistola a la escuela, pero el trabajador logro salir por la puerta de atrás de la escuela, dice “se le escapó”. Desde ese problema, la familia se empoderó de la escuela y Miguel fue nombrado por los trabajadores y docentes “el intocable”, pues dicen que nadie le puede hacer nada a los integrantes de esa familia porque conocen judiciales y son una “mafia”, además de la venta de drogas que dicen, realizan.

La familia ha tomado la escuela, dicen que ellos deciden quién se va y quién se queda.

Otra nota de mi diario de campo que fue importante rescatar es el siguiente:

Se cuenta en la escuela que la familia García Mendoza ha sacado a cuanto trabajador, docente y supervisor han querido, para muestra, la evidencia que a mí me tocó vivenciar. La profesora del grupo al que asiste el menor de los García Mendoza, si bien tenía una actitud negativa, se la pasaba constantemente

hablando por celular, no les daba clase a los alumnos, los dejaba en completa libertad de hacer lo que querían mientras ella estaba ocupada hablando por teléfono siempre, no les ponía atención a sus demandas y además maltrataba a los alumnos.

Emiliano, todo el día era sujetado por la maestra de la muñeca, sólo así, podía controlar al pequeño, lo cual entre otras cosas, provocó el descontento de los padres del niño, gestándose así, varias situaciones que iban cada vez empeorando la dinámica tanto de la profesora como de la comunidad, y de los alumnos con la profesora. El trato en el salón con la maestra y los alumnos era hostil y constantemente había problemas en el grupo, por lo que la madre del menor Emiliano decía, quería “viva o muerta a la maestra” pero fuera de la escuela.

Decía la señora Mayra, “se va al reclusorio por sembrarle droga en su auto o ponerle una chinga para que aprenda la culera”, fue tanto el hostigamiento en contra de la profesora que tuvo que salir del plantel con cambio de centro de trabajo, para salvaguardar su vida ante las amenazas de la señora.

Otra acción que logré percibir fue que la profesora por su parte, estaba negada al grupo, pesimista y derrotista hablaba mal de los niños, decía la profesora “¿todavía que me mientan mi madre tengo que darles de tragar?, por mí que se mueran de hambre”.

No había un punto de acuerdo entre la profesora y la madre del alumno, empoderada, la primera cansada de la conducta de los niños que no lograba controlar y por otro lado, la señora queriendo ajustar cuentas.

En un segundo momento de la intervención docente, expongo el marco metodológico con el que se realizó la investigación diagnóstica.

Gracias a la técnica de “círculo mágico” que adelante menciono para hacer diagnóstico, es posible que con el grupo de 3ºA se realice un grupo de discusión, en el que los niños poco a poco empezaban a hablar de las situaciones que pasaban en el grupo, exponían su situación familiar y revelaban cosas tanto de su familia como del maltrato de la profesora a algunos alumnos.

Por otra parte menciono que con base en el Plan de Estudios 2011, nos podemos acercar al perfil del alumno y establecer algunos indicadores para los diversos campos formativos, sin embargo, utilizaré para efectos del diagnóstico, el enfoque del campo “Desarrollo personal y para la convivencia”, que me dará elementos para establecer cómo se comporta el grupo con el instrumento “Perfil Grupal” (Anexo 1).

El enfoque del campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” establece en su articulación el trabajo de dos ejes:

- 1) La conciencia de sí
- 2) Convivencia

Por lo anterior, fue necesario establecer una guía de observaciones con los siguientes elementos:

Nombre del alumno:		
Observación	Sí	No
1)Atiende a las indicaciones de sus profesores		
2)Respeto turnos para hablar y escuchar		
3)Mantiene periodos de atención hasta 20 minutos y revisa su trabajo.		
4)Mantiene limpio y en orden su espacio de trabajo.		
Notas:		

Cuadro 2. Guía de observación permanente para los alumnos del grupo 3ºA con base en el enfoque del campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”, que se establece en los campos de formación para la Educación Básica en el Plan de Estudios 2011 de la SEP.

Las observaciones se establecieron en tres sentidos:

Inicio: el alumno/alumna comienza por aceptar a cooperar en las actividades.

Proceso: el alumno/alumna está en proceso de llevar a cabo la actividad.

Avanzado: el alumno/alumna sigue sin problema las actividades y colabora con la comunidad.

La lista de cotejo (Anexo 2) me permitió en el diagnóstico trabajar aspectos actitudinales, dado que en ella encontraremos elementos cognitivos, conductuales y afectivos, es ver al alumno en su relación con el otro, su entorno y su aprendizaje.

Las listas de alumnos de los meses de agosto y septiembre me permitió establecer el número de:

- Inasistencia
- Retardos

A través de la bitácora del profesor y alumnos, pude rescatar notas importantes sobre versiones de implicados en situaciones violentas o de agresión, sin embargo, también era importante saber la versión de los profesores, dado que en la escuela, los profesores tenían poca credibilidad ante las acusaciones de los alumnos y alumnas. Dicho instrumento me permitió contrastar versión y redactar notas lo más objetivas posibles.

Otro rango que pude establecer respecto al aprovechamiento de los y las alumnas fue posible con la entonces “Cartilla de Evaluación”, que tiene como elemento distintivo desde el Plan de Estudios 2011, ser un instrumento no sólo cuantitativo, sino también cualitativo, lo que me permitió hacer uso de las observaciones a los alumnos.

Para el caso de los alumnos con BAP o NEE c/discapacidad, fueron útiles los expedientes de 3 alumnos en esta situación atendidos por USAER, para conocer su discapacidad o situación y atender a las adecuaciones precisas.

Como se señaló en cuadro 1 del apartado 1.2.2 Planteamiento del problema, los datos de inasistencia, retardos, alumnos en riesgo y promedio grupal, establecieron rasgos significativos de la problemática del grupo en el diagnóstico y la necesidad de intervenir.

A lo anterior se suma que en general, el grupo es señalado por la comunidad educativa como un grupo con problemas de conducta, a lo que señalo que la

conducta del grupo como lo establece el concepto antes citado, es de origen multifactorial, sin embargo todo esos aspectos han tomado parte de la dinámica del grupo por lo que el clima del aula, no resulta propicio para el aprendizaje, mucho menos el logro de un ambiente adecuado, dado que las conductas de los alumnos no permiten el trabajo de las asignaturas del mapa curricular para el grado, así como el trabajo colaborativo, con otros profesores y la propia comunidad en actividades escolares.

En este segundo momento también mencionamos las técnicas e instrumentos utilizados para el diagnóstico.

La información antes mencionada requiere un soporte riguroso que dé cuenta de la intención de este trabajo de intervención, la cual se dirigió a la modificación del clima de aula para favorecer el aprendizaje, una vez que establecimos desde la observación que la conducta de los alumnos del grupo 3°A no era propicia ni para el aprendizaje, ni para la interacción sana entre ellos. El presente trabajo “se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea” (Díaz, 2013: 320) y nos permite ver claramente el punto de partida para trabajar, tomando en cuenta aspectos como “los saberes, expectativas y metas previas, habilidades, procedimientos y estrategias previas, actitudes y valores previos, entre otros” (Díaz, 2013: 323) de que disponen los alumnos.

Existen para lo anterior, diversas técnicas o procedimientos simples y complejos:

- a) Informe personal, el cual “permite obtener información personal, a partir de lo que reporta el mismo alumno” (Díaz, 2013: 323).
- b) Red sistémica, es “una prueba elaborada a partir de los contenidos prerrequisito, para conocer cuáles conocen los alumnos y en qué grado.
- c) La observación, que puede ser “directa para poder valorar de forma descriptiva y preferentemente contextualizada, el desempeño de los alumnos en un cierto periodo [...] para el caso de la evaluación inicial permita explorar los saberes que

posee el alumno antes de realizar un episodio didáctico” (Barberá, 1999 en Díaz, 2013: 326).

d) Listas de verificación, en las cuales podemos identificar “las actuaciones de un alumno ante situaciones particulares, de modo que lo que interesa es verificar si éste es capaz o no de realizarlas” (Díaz, 2013: 327).

El uso de los instrumentos, no serán de manera arbitraria, tienen un propósito en función del objetivo del trabajo de intervención o investigación.

Así, “los instrumentos para la recogida de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar” (Santos; 1998, 56), y ser contextualizados para los fines para lo que se sirva a generar:

1. Contemplar atentamente la realidad: importancia de la observación en el aula y la escuela (ventajas y desventajas).
2. Interrogar a la realidad.
3. Analizar las producciones.
4. Vivir la realidad.

Una vez que se ha puntualizado en qué momento del trabajo nos encontramos y una vez que se ha logrado establecer en los apartados anteriores, aspectos como el planteamiento del problema, objetivos, enfoque teórico metodológico y diagnóstico de la intervención; la evaluación y la propuesta de evaluación, serán los puntos principales a trabajar para incidir en el problema que resultó en un primer momento.

Por lo anterior y siguiendo el orden del presente trabajo, señalo las técnicas de evaluación pertinentes para el desarrollo de este apartado, estableciendo los resultados que hasta el momento han sido trabajados, ya que el proceso cíclico de la investigación acción participante, nos permite regresar y resolver asuntos que se pueden ir integrando al trabajo.

Con base en el documento de “Evaluación, autoseguimiento y seguimiento” de la Secretaría de Educación Pública 2004, rescato algunas técnicas para evaluación

de las escuelas que fueron útiles para los fines de este trabajo de intervención, las señalaré y mencionaré cómo habremos de entenderlas para los fines deseados:

- Observación: se entiende por observación el examen atento que un individuo o grupo realiza sobre sujetos, objetos o fenómenos para llegar a un mejor conocimiento de los mismos mediante la obtención de datos generalmente inalcanzables por otros medios.

En el ámbito de la evaluación de las escuelas, se distinguen generalmente dos tipos de observación: la participante y la no participante.

- Entrevista: puede definirse la entrevista como una conversación dirigida e intencional.

Permite la obtención de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial o porque supongan una fuerte implicación afectiva o profesional.

- Encuesta: es una técnica para obtener información mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos a un conjunto de sujetos.

Aunque es una técnica muy útil, toda vez que permite recoger gran cantidad de información de muchos sujetos a la vez, puede resultar costosa particularmente en la inversión de tiempo, especialmente cuando la población objeto de la encuesta es muy numerosa (por ejemplo, los alumnos y/o padres de alumnos de una escuela). Este inconveniente, no obstante, puede paliarse si se restringe su aplicación a una muestra representativa de la misma.

- Triangulación: más que una técnica, es una estrategia metodológica que pretende reducir los “inconvenientes” que tiene el enfoque cualitativo de la evaluación al que se le atribuye cierta subjetividad de los datos y su correspondiente falta de fiabilidad de los mismos.

Triangulación de métodos y técnicas: en el mismo estudio se obtiene información mediante estrategias metodológicas distintas (cuestionarios, test y escalas)

Con relación a las técnicas de evaluación, señalo específicamente los instrumentos para la recolección de la información, que trabajaremos poniendo

énfasis en los conceptos a trabajar para esta intervención, los cuales serán ambientes de aprendizaje y calidad educativa, que serán los que guiarán el uso de los presentes instrumentos.

- Entrevista:

El propósito de este instrumento es recabar información de manera personal y de forma oral entre los alumnos del grupo 3ºA, sobre un tema en específico a través de preguntas claras, concretas y precisas:

Guión de entrevista		
1.	¿Cuál sería tu escuela ideal?	
2.	¿Cómo sería tu maestra ideal?	
3.	¿Qué has aprendido con tú maestra?	
4.	¿Qué te gustaría decirle a tú maestra?	

Cuadro 3. Guión de entrevista dirigido a los alumnos sobre la percepción de su escuela y de su maestra en el plano del deber ser, como un elemento que confluye en su gusto y motivación por aprehender y asistir a la escuela.

- Escala de valoración:

Su propósito en este trabajo, fue recabar información pormenorizada de las opiniones, apreciaciones o creencias de los distintos actores (alumnos, padres de familia, maestros). En el caso de nuestro instrumento, la escala de valoración se dirige a componentes que constituyen los ambientes de aprendizaje y que se desarrollan en el cuestionario como el rol del alumno, posición del docente, visualización del aula y pautas de comportamiento.

Equivalencia	Satisfecho o satisfecha	Contento o contenta	No me importa	Triste	Enojado o enojada
Imagen					

Cuadro 4. Equivalente para la escala de valoración a resolver por los alumnos en la encuesta “¿Qué cara expresa lo que sientes cuando...? del Formato 1.

La encuesta realizada a los alumnos sobre las percepciones, sentimientos, gustos, y comportamiento de éstos en el salón de clase:

¿Qué cara expresa lo que tú sientes cuando ...?					
Respuestas					
1. ...llegas a la escuela cada día?					
2. ... estás con tus compañeros?					
3. ... piensas en tu maestro o maestra?					
4. ... piensas en las actividades de clase?					
5. ...piensas en tu salón de clase?					

Formato 1. Encuesta para alumnos de 3°A respecto a situaciones emocionales que se reflejan en el clima de aula.

Con base en dicha encuesta aplicada a los 24 alumnos del grupo 3°A, los resultados obtenidos son los siguientes:

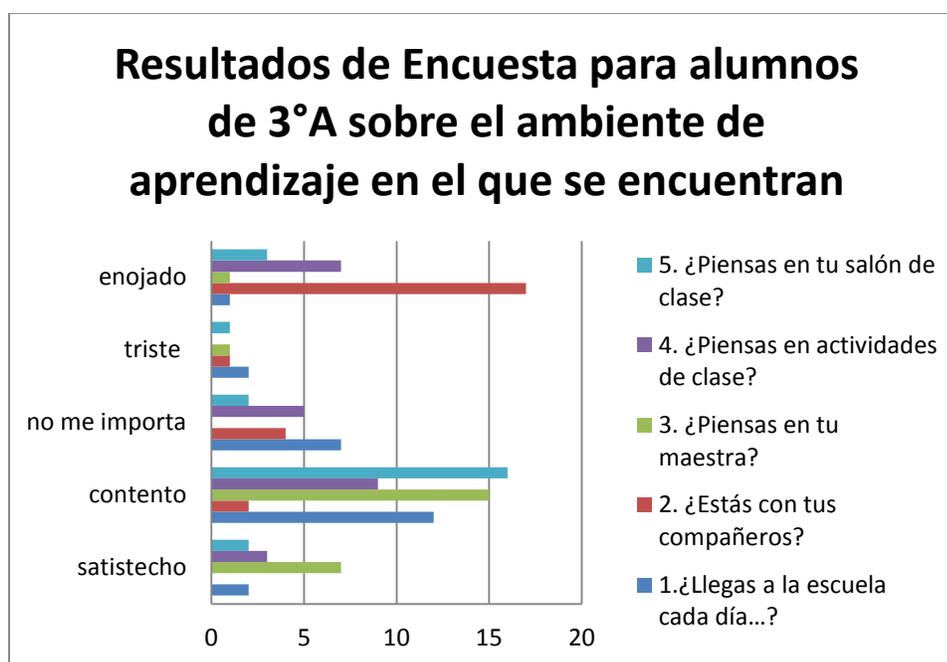


Tabla 1. Resultados de la encuesta a los alumnos de 3ºA sobre el ambiente de aprendizaje en el que se encuentran y que refleja cómo se encuentra en función el clima de aula al que están expuestos.

Los resultados de la encuesta (Tabla 1), nos muestra que los alumnos no se encuentran en un ambiente propicio para su aprendizaje una vez que sus condiciones en el aula respecto a cómo se sienten en ella, indican problemáticas de interrelación entre sujetos, desagrado en su estancia en el salón de clase y por las actividades.

Lo anterior nos habla de aspectos negativos en el clima de aula que al ser intervenidos, mejoran no sólo el espacio, sino el propio ambiente, con las implicaciones de modificaciones conductuales necesarias para lograrlo.

- Cuestionario.

Tiene como propósito obtener la opinión que presentan los integrantes de la comunidad escolar (padres de familia, los alumnos, estudiantes respecto a los eventos que suceden en la escuela). Determinar el grado de pertenencia que una actividad tiene para el desarrollo de la vida académica de la comunidad educativa.

El siguiente cuestionario (Formato 2) nos permitió obtener información sobre la visión que tienen los padres respecto de la escuela a la que asisten sus hijos y los posibles motivos que los hacen elegirla como opción de formación académica.

Cuestionario de opinión dirigido a padres de familia.

1.- ¿Qué opinión tiene de la escuela a la que asiste su hijo (a)?

2.- ¿Qué espera que esta escuela le proporcione a su hijo (a)?

3.- ¿Confía en que su hijo (a) está seguro en esta escuela?

SÍ NO

¿Por qué? _____

4.- En su opinión, ¿cómo podría mejorar esta escuela?

5.- ¿Qué acciones puede usted emprender para apoyar en la escuela?

6.- ¿Cómo se siente su hijo en esta escuela?

7.- ¿Su hijo le ha comentado sobre algún hecho negativo o desagradable sucedido en la escuela?

8.- Si tiene otro comentario, le agradeceré que lo haga en el siguiente espacio:

Formato 2. Cuestionario dirigido a los padres de familia del grupo 3°A sobre la opinión que tienen de la escuela a la que asisten sus hijos.

Con base a las preguntas elaboradas en el cuestionario (formato 2), 22 padres de familia participaron en dicho instrumento. Las preguntas elaboradas fueron abiertas, por lo que las respuestas se clasificaron de la siguiente manera, dando como resultado los siguientes datos (Cuadro 5):

Respuestas de opinión				
1.- ¿Qué opinión tiene de la escuela a la que asiste su hijo (a)?				
a. buena escuela	b. maestros buenos	c. desorganizada pero es de tiempo completo	d. está cerca de mi casa/trabajo	e. no tengo otra opción
2. ¿Qué espera que esta escuela le proporcione a su hijo (a)?				
a. aprendizaje	b. mejore su comportamiento	c. convivencia con otros niños		
3.- ¿Confía en que su hijo (a) está seguro en esta escuela? ¿Por qué?				
a. sí	b. no		1. Violencia entre alumnos 2. Profesores no hacen caso 3. No hay control de los niños 4. No tiene organización la escuela	
4.- En su opinión, ¿cómo podría mejorar esta escuela?				
a. participación de los padres de familia	b. apoyar a la directora	c. apoyar a los maestros	d. exigirle a nuestros hijos una buena conducta	

5.- ¿Qué acciones puede usted emprender para apoyar en la escuela?				
a. lectura por las mañanas	b. apoyar actividades durante el ciclo escolar	c. educando a mi hijo/a	d. estar al pendiente de lo que pasa en la escuela.	
6.- ¿Cómo se siente su hijo en esta escuela?				
a. le gusta asistir	b. no le gusta asistir	c. bien	d. inseguro	
7.- ¿Su hijo le ha comentado sobre algún hecho negativo o desagradable sucedido en la escuela?				
a. sí	b. no			
8.- Si tiene otro comentario, le agradeceré que lo haga en el siguiente				
a. en general el grupo requiere control	b. requieren respetarse entre ellos	c. menos violencia	d. más atención por parte de la profesora	

Cuadro 5. Concentrado de respuestas de los padres de familia del grupo 3ºA al cuestionario abierto que se les aplico en relación a su percepción de la escuela y de los maestros.

En el cuadro 5 se muestran las respuestas por cada pregunta hecha a los padres de familia, lo que se puede concluir al momento sobre la percepción que tienen de la escuela y los maestros, es negativa, sin embargo, también saltan respuestas de incumplimiento por parte de ellos en los asuntos escolares, en su participación y en su compromiso para apoyar la educación de sus hijos.

Las preguntas se dirigieron a los aspectos más relevantes del clima de aula, así como a la forma en que el ambiente de la escuela podría estar actuando en contra de los aprendizajes de los niños.

Resalto de las respuestas de los padres, que son conscientes de la problemática de la escuela, sin embargo, tal pareciera que la responsabilidad, según ellos, es de la institución; es decir que tampoco existe una integración y participación de ellos en la vida escolar de sus hijos como parte de la comunidad educativa.

Los conceptos desarrollados para este trabajo serán ambientes de aprendizaje y calidad, señalando que son aspectos que resaltamos en nuestros instrumentos por ser los que permean en el ambiente escolar y que son base para trabajar desde la gestión de aprendizajes la construcción de espacios propicios para la enseñanza.

Los ambientes de aprendizaje intentan que se propicie la “participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (Díaz, 2006: 22).

Los aspectos que habrán de considerarse para el ambiente escolar según un documento de la SEP, del cual se rescatan los siguientes: (SEP, 2004: 17) son:

- Se motiva permanentemente a los miembros de la comunidad educativa, como medio para fortalecer el trabajo educativo.
- Se da a conocer la forma de trabajo y se establecen compromisos de las metas propuestas en la escuela.
- La comunicación y tolerancia entre los distintos miembros de la comunidad educativa son factores clave para el éxito del trabajo.
- Los docentes cuentan con canales de comunicación definidos, abiertos y ágiles para expresar sus opiniones.
- Todos los docentes conocen la normatividad que rige la escuela.
- El clima de trabajo es de confianza y permite el debate crítico y el respeto por las diferencias.
- Los servicios e instalaciones brindan un ambiente seguro, agradable y estimulante para los alumnos.
- Los docentes propician una buena comunicación entre los miembros de la comunidad para evitar conflictos.
- Los docentes se comprometen a aportar sus experiencias, conocimientos y esfuerzo para transformar e innovar su práctica docente.
- Se promueven reuniones para que los docentes den a conocer sus gustos, intereses y necesidades como miembros de la comunidad escolar.
- Los docentes trabajan en equipo con sus pares y con los directivos en las tareas colectivas propiciando el desarrollo de competencias en cada uno de los alumnos.
- Todos los docentes acuerdan criterios para obtener información sobre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión a partir de los cuales emiten un juicio sobre los avances logrados.

Si consideramos que estos elementos resultan del conocimiento de los docentes que diariamente nos encontramos en los centros escolares y que son importantes para el ambiente escolar, es posible incidir a través de nuestra práctica en la transformación que beneficie el aprendizaje de los alumnos, tal como lo plantea y señala la teoría constructivista de Frida Díaz Barriga cuando se refiere al aprendizaje experiencial.

El “aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno” (Díaz, 2006: 3).

Por lo anterior, abrimos el siguiente apartado al reconocer la carencia de algunos elementos antes mencionados en el aula, proponiendo como eje de transformación la teoría del aprendizaje experiencial.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, lo que se pretende es la movilización de vínculos, la transformación de los espacios y la modificación de las interacciones, por lo que la propuesta viable al problema de gestión de aprendizajes es el siguiente:

La propuesta se encaminará a retomar elementos constructivistas para incidir en los ambientes de aprendizaje a través de la gestión de aprendizajes, proponiendo calidad educativa como resultado de la modificación del ambiente.

Con lo anterior, y como parte de la propuesta se espera que ante un ambiente activo y con estrategias pertinentes y adecuadas al contexto y al tipo de alumnos que se encuentran en el grupo con base en las problemáticas que presenta, el alumno aprenda significativamente.

La propuesta que nos parece pertinente retomar para la intervención, es la teoría de Dewey que funda la “escuela experimental” o “escuela laboratorio” que lleva su nombre, la cual se sustenta en:

- Las teorías psicológicas.
- Los principios morales básicos de las actividades cooperativas.
- Las necesidades e intereses de los niños y jóvenes.

- La aplicación del “método del problema” (lógico, ético y empírico).
- La experiencia centrada en los ambientes físico y social.
- El establecimiento del vínculo entre saber y saber hacer.

(Díaz, 2006: 5)

La propuesta teórica es la enseñanza situada de Dewey, la cual señala que “aprender y hacer son acciones inseparables. Los alumnos requieren aprender en el contexto pertinente” (Díaz, 2006: 19), tal como se pretende en este trabajo, no que el docente le diga qué al niño, sino que lo ayude a construir el ambiente que se requiere para que el aprenda significativamente.

Señalar que “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2006: 19), nos permite dar elementos para fijar que la pretensión de este trabajo es trabajar con la realidad que aqueja a la población del grupo de primaria.

Díaz Barriga, retoma una cita de Baquero en la que afirma que “desde la perspectiva situada (situacional o contextualizada, como la llama este autor), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Díaz, 2006: 19).

Deberá involucrarse a la comunidad, que también sabe del problema que aqueja al grupo, que los reconoce y que identifica mejor que la misma escuela, porque “un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz, 2006: 19), el cual será su propia aula, con enseñanzas específicas para sus condiciones y situaciones.

Una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, donde los componentes por ponderar incluyen, de acuerdo con Engeström (Díaz, 2006: 21):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
- El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad y el sujeto.

- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad.

La intención será trabajar desde este planteamiento teórico, donde el sujeto que aprende “recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo” en su realidad (Díaz 2006: 21)

Finalmente cabe señalar por su trascendencia, el uso del Modelo de Enseñanza Situada, ya que “resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco” (Díaz, 2006: 19).

Con todo lo mencionado anteriormente y ante la descripción de las características del grupo, realizo la siguiente pregunta que ha generado el presente trabajo de intervención:

Pregunta de intervención:

¿Cómo incide el clima de aula en el rendimiento escolar al generar ambientes propicios para el aprendizaje?

1.3.3 Supuesto de intervención

Un clima de aula favorable permite a los alumnos elevar la calidad de sus aprendizajes.

1.3.4 Propósito y objetivo

➤ **Propósito:**

Elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos de 3°A una vez que se ha modificado el clima de aula y generado un ambiente de aprendizaje propicio para la enseñanza.

➤ **Objetivo General:**

Elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de 3°A de la Escuela Primaria Juan Ruiz de Alarcón de la Delegación Gustavo A. Madero a través de la generación de un clima de aula favorable.

1.3.5 Participantes

La población con la que trabajaré, es el grupo de 3°"A", cuenta con 24 alumnos, y a pesar de que la población del plantel en general presenta conducta problemática, este grupo en específico, es particularmente más violento que los demás. El contexto previo a mi llegada al grupo, se da con una profesora que tenía actitudes violentas en el trato con los niños, además de que omitía e ignoraba diversas situaciones que justifica con Emiliano García, el cual se volvió su chivo expiatorio, pues lo culpa constantemente de no poder cumplir con su labor profesional.

La situación familiar de Emiliano es aparentemente normal, pero el niño presenta barreras de aprendizaje además de ser un alumno con hipoacusia, lo que lo ubica también como un alumno con Necesidades Educativas Especiales con Discapacidad, que han generado en éste un atraso educativo visible dado que no ha desarrollado lenguaje y presenta un problema auditivo que le impide comunicarse verbalmente con los demás, pero que no le impide comunicarse con el cuerpo a través de actos violentos que terminan por afectar la dinámica del grupo en el que se encuentra. Este es uno de los casos más complicados entre otros que presenta en el grupo, pero que a lo largo de la intervención iré puntualizando.

1.3.6 Descripción espacio-temporal

La escuela primaria "Juan Ruiz de Alarcón" se ubica en Av. 529 plaza 6, colonia San Juan de Aragón I, Sección-Unidad, delegación Gustavo A. Madero de la

Ciudad de México, código postal 07969. Es una institución pública de tiempo completo, tiene una población general de 321 alumnos, con 12 grupos repartidos de primero a sexto.

Ubicación del centro. Descripción del contexto interno y externo de la escuela.

Para poder ubicar a la población con la que trabajaré en esta intervención, será necesario conocer el contexto en el que se encuentra la institución educativa, así como las particularidades que enfrenta la comunidad respecto al fenómeno de la violencia escolar y cuales han sido las implicaciones que han enfrentado los alumnos respecto a la calidad de sus aprendizajes.

Cabe señalar que nos ubicaremos en una institución educativa de Tiempo Completo, cuyo objetivo es “establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos del alumnado” (SEP, 2010).

Con base en el objetivo del Programa, señalo los datos particulares de la escuela, así como las condiciones de organización en las que trabaja la misma para dar sentido a la Gestión Educativa que señalan los documentos oficiales.

1.3.7 Estrategias, técnicas y/o instrumentos

El planteamiento de la intervención que por las características del grupo consideré pertinente, lo retomé de la obra “Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase”, de las autoras Ma. Teresa Gómez Masdevall, Victoria Mir i Costa y Ma Gracia Serrats I Paretas, las cuales retoman enfoques teóricos en los que se desarrollan:

Dimensiones de la disciplina con las que trabaja dicha propuesta son las siguientes:

- Disciplina como parte de la educación para el autogobierno
- Disciplina como factor de seguridad
- Disciplina como aprendizaje
- Disciplina como equilibrio entre poder y autoridad
- Disciplina como liberación individual dentro de las instituciones establecidas
- La disciplina como superación de concepciones educativas opuestas
- La disciplina como equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada
- Disciplina democrática

De dichas dimensiones rescato algunas de ellas que me permiten establecer y reconocer el tipo de trabajo que he desarrollado en el aula.

En la Disciplina como parte de la educación para el autogobierno según Compayré, “la disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los discípulos” (Masevall, 1997: 18).

Desde la propuesta de Masevall, “los niños pueden ser conducidos por móviles muy diferentes que podemos resumir en cuatro grupos principales” (Masevall, 1997: 18) siendo:

- a) los sentimientos personales (miedo, placer, amor propio...)
- b) los sentimientos afectuosos (amor a los padres, cariño al maestro...)
- c) la idea del deber.
- d) interés reflexivo (el castigo, la recompensa...).

Así, Compayré trabajará dichos aspectos resumido en tres puntos el aprendizaje de la disciplina y que sin duda permiten al alumno, no sólo aprender a obedecer por obedecer sino considerar que la disciplina es un proceso que también se aprende a través de diferentes estrategias:

1. Enseñanza por el corazón: la práctica de la disciplina se basa en la sensibilidad (Masevall, 1997: 18).

2. Enseñanza para la reflexión: la disciplina es cuestión de juicio tanto como de sentimiento. Debemos dirigirnos a la reflexión tanto, si no más, que al sentimiento (Masevall, 1997: 19).

3. Educación por la práctica: la aplicación inteligente de la disciplina escolar consisten en dejar y decir.

Otra de las propuestas disciplinarias que resulta trascendente en el presente trabajo de intervención, nos llevará a correlacionar a través de la estrategia del “Círculo mágico” como actividad permanente, reglas de juego, que encauzan la disciplina como parte de la educación para el autogobierno y la disciplina como equilibrio entre poder y autoridad.

La perspectiva de esta propuesta “consiste en el control del alumno por medio de la mezcla equilibrada de poder personal que emana naturalmente del individuo y de las destrezas específicas, y de la autoridad que se deriva del *status* del maestro y de las normas vigentes en el colegio y en la clase” (Masevall, 1997: 20).

Fue importante reconocer que esta perspectiva desde el aprendizaje experiencial era la más oportuna para las condiciones de la escuela y en especial del grupo 3°A. De esta manera, la propuesta se centró en eliminar la violencia para propiciar un ambiente para el aprendizaje del cual en consecuencia, resultarían modificaciones en la práctica de valores para generar un clima de aula, en el que los alumnos no sólo se sintieran a gusto al llegar a la escuela y al salón, sino que además aprendieran español y matemáticas de manera significativa y para los retos de la vida cotidiana.

Para esta perspectiva, centraremos lo que podría desarrollarse más adelante como una competencia del docente. Con base en la propuesta de Masevall, el profesor se compone de cuatro elementos que funcionan por separado o confluyendo, éstos son:

a) El carisma.

- b) El poder intelectual o el conocimiento o dominio de una materia determinada.
- c) Los recursos implícitos [...] para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos.
- d) El dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación. (Masevall, 1997: 20)

Dichos elementos resultan trascendentes e incluso contextualizados a las necesidades de nuestro actual Sistema Educativo Nacional, comprende situaciones profesionales que identifica una sociedad moderna, al menos en las prácticas sociales, que ha llevado a la misma a un entorno violento .

La sociedad reproduce, y los alumnos que hoy encontramos en las aulas, no son más que reflejo de los adultos con los que conviven. Cuando la educación se enfrenta al acceso de diversidad de individuo a un mismo espacio, se advierte de antemano una complejidad por la diversidad de sujetos que asisten a las escuelas.

Para dicha complejidad, debemos de considerar que un elemento trascendente para la construcción de los ambientes de aprendizaje, deberán trabajar con disciplina, sin que lo anterior se use como sinónimo de inflexibilidad y de un trabajo tradicional. La propuesta desde las perspectivas disciplinarias mencionadas, es trabajar con las competencias no sólo del alumno, sino las del docente, en las que si bien, podemos mirar al docente como el adulto que mediará la práctica del respeto y la equidad, será el alumno el que ayudará al docente en la libertad de la participación a generar un ambiente de aprendizaje activo.

Las perspectivas disciplinarias centran su estructura funcional y argumentativa en modelos que son usados como referencia contextual y para uso explicativo de un fenómeno como el de la violencia, que en el caso de nuestro objeto de estudio, el clima de aula, nos permitirá intervenir con los alumnos del 3er grado de primaria.

Por lo anterior, cabe hacer mención de algunas teorías psicopedagógicas de la disciplina que se trabajan en el texto “Propuestas de intervención en el aula.

Técnicas para lograr un clima favorable en la clase” (Masevall, 1997: 19) para establecer a donde queremos llevar nuestra intervención:

- Modelo psicodinámico y la perspectiva de Dreikurs
- Modelo para el adiestramiento
- Modelo para la modificación de la conducta
- Modelo basado en el desarrollo personal y social
- Modelo ecológico
- Modelo cognitivo: la perspectiva genética y la teoría de Piaget
- Modelo humanista

Para efectos del presente trabajo de intervención, no explicaremos cada uno de los modelos, sin embargo, hemos identificado que cada uno de ellos nos guía al tema de la disciplina, que sin duda requieren los alumnos de 3er grado para lograr el clima de aula necesario para acrecentar el aprendizaje de niños y niñas.

De lo modelos antes señalados, considero que para efectos de la problemática grupal, el “Modelo para la modificación de la Conducta” me permitirá “la modificación de conducta [como] medio sistemático para incrementar el comportamiento deseable y disminuir lo que no lo es” (Masevall, 1997: 33). Dicen los autores de la obra en comentario “no es posible ignorar la mala conducta”, y para el contexto en el que se ubica mi grupo y la escuela, simplemente era imposible, por lo que antes de pensar en alumnos con dieces, había que pensar en otro tipo de sujetos, sujetos armónicos, socialmente funcionales y competentes para la vida.

1.3.8 Procedimiento

Técnicas para lograr un clima favorable.

Las técnicas y procedimientos generales, serán ubicados por las características de los alumnos, en la tercera infancia (7-10 años):

- Ubiquemos al alumno como un niño realista y objetivo, que inicia en un proceso autónomo que quiere y necesita expresar ya sus propias decisiones.
- Manifiestan cooperación grupal
- Es una etapa en la que requieren conocerse y reconocerse para que generen una autoestima sólida.
- El autoestima es un tema clave en esta etapa de desarrollo del alumno, ya que reconoce sus debilidades y fortalezas.

Consideraciones para uso de las técnicas, “una forma de trabajo con una serie de ejercicios, que tienen la ventaja de haber nacido de una necesidad constatada apremiante, de haber sido experimentados, revisados y valorados y de evolucionar en el marco de nuestras clases” (Masevall, 1997: 94).

Las consideraciones psicopedagógicas que fundamentarán el contenido de las actividades tienen como objetivo:

1. Potenciar un autoconcepto positivo en los alumnos.
2. Crear una dinámica de clase, que permita trabajar con distensión, alcanzar los objetivos y contenidos propuestos y evitar cansancios inútiles.
3. Enunciar una serie de propuestas encaminadas a la adaptabilidad del maestro a situaciones nuevas, que cada uno deberá elegir y potenciar subjetivamente.
4. Tácticas o ejercicios para suprimir o eludir conductas disruptivas. Creemos que sería aconsejable limitar la actuación del maestro a dar unas normas o castigos para cada falta porque cada conducta tiene un abanico de causas y soluciones que dependen mayoritariamente de:
 - La relación maestro-alumnos;
 - La psicología del niño;
 - El grupo clase;
 - Los valores que quedan definidos en el proyecto educativo del centro.

A través de las técnicas, se plantea “prevenir más que suprimir conductas disruptivas” (Masevall, 1997: 94), sin embargo, las características del modelo, así como de la técnica, permite el trabajo para modificar conductas.

Las “estrategias de organización en el aula” (Masevall, 1997: 94), plantea una integración de los alumnos a través de actividades grupales o colectivas en la que se debe:

1. Formar grupos flexibles para poder atender mejor a los alumnos con deficiencias y también a los mejor dotados.
2. Dar atención directa a los alumnos de integración (alumnos con un *hándicap* especial en una clase normal) que precisan un tiempo y una dedicación especial.

La integración de los alumnos, sobre todo en grupos con las características que ha presentado el 3ºA con alumnos diversos, sin duda debe ser atendida desde las interrelaciones personales.

Respecto a la labor docente en esta parte de la intervención, ya mencionábamos anteriormente, que las competencias docentes, deberán ser movilizadas en consecuencia de las necesidades del entorno, de esta manera la adaptación y apertura del profesor va en función de:

1. Aceptación entre compañeros y entre éstos y el director.
2. Adaptación al grupo-clase.
3. Saber aceptar sugerencias de los representantes de la asociación de padres.
4. Saber adaptarse a la personalidad de los niños que tenemos en la clase.
5. Aceptación de materias que se van introduciendo.
6. La coeducación también ha influido en una forma de adaptarse el maestro a ellos.
7. La cogestión: el profesor debe promover al máximo la participación de los alumnos en las tareas docentes.

Cuando el profesor establece la forma de trabajo por asignatura, la posibilidad de que funcione la dinámica y que ésta sea significativa, dependerá en mayor medida de la dinámica de grupos.

En la dinámica de grupos “todo el mundo tiene derecho a hablar y exponer sus quejas y las decisiones se toman por mayoría y tienen carácter vinculante” (Masevall, 1997: 94).

Sin embargo para que una dinámica de grupo funcione, se requiere eliminar las conductas disruptivas o violentas, para que el grupo trabaje de manera homogénea.

Masevall propone algunas “Tácticas para suprimir o eludir conductas disruptivas”:

Las premisas a nivel de clase que se deben trabajar de manera cotidiana son las siguientes:

1. Permitir al alumno dirigir determinados juegos o actividades
2. Destacar habilidades del niño[...]
3. Eludir todo tipo de favoritismo y comparaciones entre alumnos.
4. Hablar los padres y maestros de la problemática del niño y establecer estrategias conjuntas.
5. En caso de divorcio y separación de los padres será conveniente el asesoramiento de un experto [...]
6. Si el niño es muy agresivo [...]basta con vigilar que no consiga ningún beneficio [...]con su mala conducta.
7. En algunos casos se recomiendan práctica de actividades competitivas [..].
8. A veces es conveniente la práctica de actividades no competitivas como puede ser el dibujo, la pintura, el modelado ... [...].
9. Restablecer el equilibrio físico del niño, pues debe tener un horario de sueño regular, una dieta alimenticia adecuada y equilibrada [...].

10. Si llega el momento de castigar hay que hacerlo constructivamente: evitando la vergüenza [...], estructurando relaciones positivas [...], castigando temprano y consistentemente [...].
11. En caso de los niños que dicen palabrotas podemos: [...].
12. En cuanto al tratamiento de la pereza, lo que debe hacerse es: [...].
13. En cuanto al nivel de clase sería conveniente: [...].
14. En cuanto al tema del tiempo [...].
15. En cuanto a las relaciones profesor-alumno [...].
16. En cuanto a las relaciones entre alumnos [...].
17. En cuanto a los correctivos las reparaciones o consecuencias derivadas de ciertas actuaciones, [...].
18. En cuanto a los premios, [...].
19. Actividades especiales:
 - Cantar;
 - Disfrazarse;
 - Hacer teatro;
 - Realizar concursos;
 - Festivales;
 - Fiestas;
 - Juegos;
 - Salidas.

Con base en dichas premisas la vinculación entre el docente y el alumno será incluyente; en el caso de las interrelaciones que se dan entre los alumnos, será empática, sin embargo, el lugar que ocupa el juego en esta intervención es primordial, ya que de manera sutil se incluye a los alumnos en las actividades especiales (punto 19 de las premisas a nivel de clase) que permiten el trabajo colectivo, grupal e individual.

Los siguientes ejercicios prácticos se desarrollaron a lo largo del ciclo escolar 2013-2014, como parte de las actividades ya establecidas, agendadas y acordadas con la autoridad, y con apoyo de la USAER con la que cuenta el plantel, teniendo como sustento psicopedagógico los siguientes aspectos:

- Aspectos pedagógicos.
- Material.
- Número de jugadores.
- Desarrollo del juego.
- Orientación didáctica.

Mencionaré a grandes rasgos en la siguiente cuadro el aspecto pedagógico y la orientación didáctica de cada ejercicio utilizado en el grupo 3ºA, los cuales se trabajan en la secuencia que se presenta, debido a que se trabaja desde lo básico hasta la complejidad de la comprensión de las interrelaciones, destacando que un tema importante en este tema de la violencia es sin duda la autoestima.

El cuadro tiene el objetivo de justificar el uso de dichos ejercicios con base en los aspectos pedagógicos, para modificar el clima de aula a través de generar entre los alumnos una autoimagen positiva, que le permita “comprender y asumir las normas de convivencia, favorecer esta autonomía, aceptar y valorar su propio trabajo, para aumentar su nivel de autoestima” (Masevall, 1997: 93).

La disciplina en la tercera infancia (7-10 años)		
Ejercicios prácticos		
Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
Saludo piel roja	Permite aprender los nombres de los compañeros, favorecer el dominio propio y la atención.	Si se observa que no se han aprendido bien los nombres, no es conveniente prolongar el juego. Es preferible jugar otro día.
Mi nombre	Ayuda a conocer el nombre de sus compañeros añadiendo el matiz de si les gusta o no su propio nombre y cómo desea que le llamen sus	Es necesario presentar el ejercicio como un juego para conocernos mejor. Cuando los alumnos han

	amigos. Estimula la comunicación y una autoestima positiva.	manifestado que desean ser llamados de una manera especial, es conveniente que el tutor lo admita y lo respete.
Tu eres...soy yo...	Induce a estar atento al nombre de los demás como señal de deferencia.	Nombrar como iniciador del ejercicio al alumno más tímido, así le corresponderá la parte más fácil del juego y se superará al ser el primero en empezar.
<p>La disciplina en la tercera infancia (7-10 años)</p> <p>Ejercicios prácticos</p>		
Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
Quiero-No quiero	Provoca una selección de lo que quiere o no, y un expresar a los demás su gusto y comparar cuántos de sus compañeros opinan como él. Favorece la autonomía y el saber elegir y conocer a los demás.	Primera sesión: que cada uno haga lo que le gusta o no. Segunda sesión: crear un clima de fluidez para evitar comentarios. Final: expresar libremente porqué ha dicho sí quiero o no quiero.
Me gusta-Me disgusta	Potencia el propio conocimiento y el de los demás, favorece la autoestima, la comunicación y la sinceridad.	Intentar que la lista se haga en silencio y en secreto. Controlar que todos participen en la puesta en común, que nadie quede marginado.
		Motivarlos y explicarles bien

Yo pinto así	Induce a manifestar los propios sentimientos a los demás y a conocer los sentimientos de los compañeros. A compartir y respetar el punto de vista ajeno.	que pueden expresar lo que sienten experimentando formas y colores. Evitar cualquier valoración negativa por nuestra parte. Este ejercicio debe permitir un buen desahogo y descarga emotiva, especialmente para los más retraídos y agresivos.
--------------	--	--

La disciplina en la tercera infancia (7-10 años)
Ejercicios prácticos

Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
El mejor	Beneficia la estructuración de una autoimagen positiva y ayuda a crearla en los demás.	Es de mucha utilidad observar qué se otorga cada uno, quién tiene cualidades o actividades más positivas y quién las tiene menos positivas.
El rascacielos	Crear una autoimagen positiva, ayuda a la autoestima y a la valoración de los demás, a la vez queda reforzada la propia imagen con el apoyo del grupo.	Será fácilmente observable la capacidad de autoestima en que se tiene cada uno y el número de ventanas cerradas el consenso que de esta cualidad tienen los demás.
Yo soy	Espolea la autoestima y la comunicación. Beneficia la imagen que tenemos de los demás.	En este ejercicio tiene más valor la puesta en común que lo que puedan escribir. Lo importante es que

		verbalicen ante los demás su propio yo.
Por un día	Estimula la autoimagen, el sentido de la libertad, y la comunicación de sus deseos escondidos o reprimidos.	El tutor evitará utilizar las respuestas de los alumnos, fuera y dentro del salón. Simplemente ha de ser moderador, permitiendo que todos se expresen libremente.
La disciplina en la tercera infancia (7-10 años) Ejercicios prácticos		
Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
Me quieren	Incentiva la consolidación de una autoimagen positiva, refuerza la autoestima, el compañerismo y la comunicación.	Dar la oportunidad a todos los que libremente quieran manifestarse.
Mi suerte	Refuerza la autoestima y el hallarse a gusto consigo mismo, el estar satisfecho.	Elegir un cuento en el que se refleje la suerte del protagonista.
Mi regalo	Impele a pensar en los demás a conocer sus gustos, a ser generoso, a trabajar en secreto. Dominio de sí mismo, al mantener el regalo en secreto.	Sería interesante que el maestro también participara en el ejercicio, haciendo y recibiendo regalos.
Las cajas mágicas	Es un ejercicio de catarsis o purificación. Dar a la clase la oportunidad de olvidar todo lo malo y alcanzar todo lo bueno. Liberar resquemores.	Cada niño podría sacar un papel y estrujarlo, así todos saldrían una vez.
Mi juego preferido	Promover la dinámica del aula.	Valorar cómo juegan sin

	Aprender a compartir los gustos propios y los de los demás. Ampliar el conocimiento de juegos, saber llenar el tiempo libre.	molestar a los demás, dominando sus nervios o afán de ganar.
Nuestro juego preferido	Evitar jugar siempre lo mismo. Compartir varios juegos con otros compañeros que no sean los de siempre. Permiten jugar a todos los juegos a los chicos menos activos y a los reacios a cambiar.	Nos ofrece un amplio abanico de observaciones en las actitudes de los alumnos más agresivos.
La disciplina en la tercera infancia (7-10 años)		
Ejercicios prácticos		
Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
Quita y pon	Fomenta el autodomínio en varios aspectos, la atención y la retención.	Es importante hacer las observaciones en absoluto silencio, es decir sin comentarios. Procurar dejar a todos el mismo tiempo de observación.
Mimo	Refuerza el autodomínio (expresarse corporalmente ante los demás, esperar su turno), favorece la cooperación y la disciplina al tener que seguir y respetar unos pasos.	Controlar que no se ofenda nadie si alguien no puede salir a representar su mimo por razones de tiempo.
La zapatería	Estimula la cooperación, el orden, la disciplina y el autocontrol. Sirve para descarga de tensión.	Es un juego para hacer al final de la jornada o después de una sesión muy tensa.
¿Por qué?	Facilita la comunicación, la sinceridad, desbloquea tensiones, relaja.	Las preguntas ya no las hace el profesor sino el títere y acaba, sin darse uno

		cuenta, hablando con más libertad de aquello que molesta o distorsiona.
La diadema (cuento de la China)	1. Descubrir que es más valioso lo que se consigue por el propio esfuerzo que aquello que no nos cuesta nada. 2. Valorar los propios deseos como posibles o imposibles. 3. Llegar a la conclusión de qué, el respetar condiciones previas es más positivo que el no tenerlas en cuenta.	Podemos sacar varias conclusiones. Todo dependerá de lo motivados que estén los alumnos.
La disciplina en la tercera infancia (7-10 años) Ejercicios prácticos		
Nombre del ejercicio	Aspectos pedagógicos	Orientaciones didácticas
El país sin punta	1. Observar la necesidad de unas buenas normas. 2. Saber hallar la manera de cumplirlas. 3. Comprender que una buena convivencia exige el cumplimiento de unas normas y su incumplimiento, una sanción.	Fácilmente llegan a la conclusión de la necesidad de unas normas, leyes o reglas.
El largo sueño de la ardilla	Iniciarlos ya en una autoimagen positiva. Reconocer las ventajas y desventajas de cualquier estado.	Sugerirles otros animales, a ver qué habilidades o cualidades de ellos nos gustarían o cuáles nos molestarían.
El incendio de los arrozales	Destacar la valentía y la generosidad de los protagonistas. Pensar que a veces es difícil cumplir las normas de clase.	Entre otras actividades, podríamos dibujar un arrozal con tantas espigas como buenos amigos lograron

	<p>Descubrir que la convivencia con los demás nos ayuda a ser mejores.</p> <p>Debemos penar más antes de enfadarnos y no fastidiar a los compañeros.</p>	<p>entre todos en un día.</p>
--	--	-------------------------------

Cuadro 6. En este cuadro se presentan el nombre de los ejercicios usados en la intervención que se extraen de la obra "Propuesta de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase" (Masevall, Mir i Costa, Serratsi, 1997), haciendo hincapié en los aspectos pedagógicos y en las orientaciones didácticas que justifican su uso.

Los ejercicios cubren una secuencia del trabajo simple al complejo, pasando por la comprensión de sí mismo, del otro y su interacción en un espacio con sujetos diversos.

Sobre la reacción y comportamiento de los alumnos, se realiza un registro sobre lo que observamos para establecer la existencia de conductas violentas y disruptivas entre los alumnos a la hora de llevar a cabo los ejercicios con la siguiente ficha de observación.

Registro de conductas violentas y disruptivas					
Conductas disruptivas	Nombre del ejercicio:				
(A) Agresivas ...					
(AS) Antisociales...					
(I) Indisciplinadas...					
(P) De personalidad...					
GRUPO:			FECHA:		

Ficha 1. Ficha de observación para ejercicios grupales (Masevall, 1997: 100). Para fines de la intervención, modifique la ficha de observación a la de la propuesta.

La ficha 1 nos permite registrar cómo es la conducta de los alumnos al momento de llevar a cabo los ejercicios grupales, dando espacio a las anotaciones correspondientes respecto a la observación.

Además de los ejercicios ya mencionados, se utiliza de manera permanente la técnica del “Círculo Mágico” la cual se ubica en la Psicoterapia Gestalt, siendo así una “técnica que tiene por objetivo integrar aspectos emocionales y sociales al aprendizaje. El aprendizaje de valores y actitudes, es decir (la parte formativa de la educación) no puede ser transmitido a través de palabras, discursos o conferencias” (Marita, 2011). Una de las intenciones de la técnica, es darle sentido a las actitudes del otro a través de la comunicación y la comprensión. El uso del lenguaje juega un papel trascendente en esta técnica, ya que a través de la palabra, el sujeto logra comunicarse sobre aquello que le está sucediendo o disgustando y así comprenderlo para generar empatía y quizá hasta aceptación.

El “Círculo mágico” como técnica grupal será siempre el mejor medio de comunicación entre los sujetos, ya que le permite expresar aquello que piensa o siente, con la posibilidad de generar un dialogo que modifique las actitudes de los sujetos entre sí.

Capítulo 2. MARCO INTERNACIONAL Y POLÍTICA NACIONAL COMO REFERENTE DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE AULA

2.1 Panorama de los Organismos Internacionales sobre la educación

*“La educación es el arma
más poderosa que puedes
usar para cambiar el mundo”*
Nelson Mandela

La educación resulta ser un medio a través del cual un país enfrentará los cambios que se demandan de él a nivel internacional; los sistemas económico, político, social y cultural deberán responder a los retos que el legado de un proceso histórico ha traído con la modernización, partiendo de la idea que la formación de los sujetos permitirá el progreso científico y tecnológico para generar desarrollo.

Pensando en ese panorama que se espera que sea la educación, no sólo para nuestro país, sino para todos los países del mundo, la visión de la función educativa cambia y se mueve en relación a los objetivos de cada una de las naciones.

Al respecto de la funcionalidad de la educación en relación a sus objetivos, podríamos mencionar qué han hecho algunos países del mundo, para generar a través de la educación el progreso científico y desarrollo tecnológico que los han llevado a ser hoy, países de primer mundo.

Casos como el de India, China, Finlandia, Singapur, Corea del Sur, y como parte de Latinoamérica Chile y Brasil, son señalados en la obra de Oppenheimer, como países “guiados por el pragmatismo y obsesionados con el futuro, los latinoamericanos estamos guiados por la ideología y obsesionados con el pasado” (Oppenheimer, 2010: 32). Tiene que ver en este sentido, la parte cultural, pero también la visión a futuro que cada país proyecta de lo que se espera tener u obtener a través de acciones como la educación.

Pasa por ejemplo con la evidente obsesión de los asiáticos por “volverse más competitivos, ganar posiciones en la economía mundial, reducir la pobreza y elevar el nivel de vida de sus poblaciones” (Oppenheimer, 2010: 32); caso contrario en America Latina “se vive con la idea de que los vivos están guiados por los muertos” (Oppenheimer, 2010: 32), lo que le da una visión a la población de retroceso del pensamiento dado que culturalmente, las masas se estancada en los sucesos pasados, no como actos de aprendizaje, sino como actos que solo se recuerdan.

Claro que tiene que ver con esa cosmovisión latina de saberse los conquistados, los categorizados como de tercer mundo, de la periferia, los países de mano de obra barata, etcétera. Aunque si bien, se han señalado países latinos que han destacado en el desarrollo tecnológico y científico, como Brasil o Argentina, siguen siendo los menos.

Qué han hecho los países latinoamericanos ya mencionados, apostarle a la educación, Joseph Stiglitz dijo:

“El mundo se ha vuelto más competitivo, porque la torta (de la economía mundial) se ha reducido, y los países se están disputando ferozmente sus cuotas de mercado en el exterior... Hace 100 años pasamos de la agricultura a la manufactura, y la Gran Depresión (de 1930) es vista como el punto de demarcación. Ahora nos estamos moviendo de la manufactura a una economía de servicios. Y eso significa que los países deben prepararse, tener los conocimientos y habilidades para competir en un mercado global” (Oppenheimer, 2010: 27).

Se comprende el lugar que cada país ha ganado con la educación, a través de su sistema económico, el cual ha ponderado la formación de los sujetos como medio de crecimiento industrial y tecnológico. Lo anterior se puede evidenciar en la organización de trabajo de cada nación en su sistema educativo y la relevancia que tendrá para su proyecto nacional, así cada uno resuelve en su organización

política la distribución del Producto Interno Bruto que destinará a educación y por supuesto, las prioridades que se deban de resolver para alcanzar sus objetivos.

Las distintas formas en las que los países logran medir su eficiencia y eficacia, son por supuesto, a través de parámetros e indicadores que nos permiten evidenciar el nivel educativo que cada país tiene, sin embargo, una forma de regular dicha medición será a través de las evaluaciones internacionales. Dado que el mundo debe de organizarse de tal manera que se pueda evidenciar un rango educativo favorable para asumir una competitividad a nivel internacional, existe un Organismo Internacional que se encarga de determinar parámetros de adquisición de conocimientos y habilidades relevantes para la sociedad actual. Hablamos pues, en que estamos inmersos en una sociedad demandante, en constante cambio, en desarrollo, pero también inmersa en una dinámica internacional de competencia.

Será nuestra pertenencia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la que proponga a nuestro país, estándares educativos que se relacionen con la necesidades económicas (ciencia y tecnología) globales, para incluir al capital humano en la dinámica del desarrollo. México, es uno de los 34 países miembros de la OCDE, la cual promueve políticas que “mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo”(OCDE, 2014).

La OCDE genera gran influencia en la política educativa de nuestro país, reflejado en los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) que cada Gobierno implementa para responder a las necesidades del mundo.

Cada Gobierno al instrumentar su PND no puede omitir el estado del arte en el que se ubica nuestro país a nivel internacional, sin embargo es importante en un primer momento verlo a nivel Latinoamericana. “Si tuviéramos que definir la situación actual del Estado en América Latina deberíamos consignar que se trata de un estado en crisis, con posibilidades de transición hacia un orden estatal democrático” (Ottone, 2000: 20).

Dicho planteamiento presenta una América Latina en crisis, que no debe su situación a una o dos décadas de estancamiento o atraso, sino a toda una historia de dominación que ha sumido a los países de esta región en el subdesarrollo, por lo que:

“Pensar en un Estado moderno y democrático para América Latina debe ligarse necesariamente a una reflexión sobre cómo América Latina retoma el camino del desarrollo en el cambiante entorno internacional actual a través de un enorme esfuerzo transformador de sus economías que, para tener éxito, requiere también de una actitud de los países desarrollados que favorezca estos procesos a través de una posición diferente en manera de deuda externa y de las barreras al mercado internacional” (Ottone, 2000:49).

El marco internacional dirige su trabajo a cubrir las demandas de la sociedad del conocimiento o las llamadas también sociedades modernas “cada vez más complejas y plurales, que emergen tanto en el Primer Mundo como en los países en desarrollo” (Namo, 2003: 17), por lo que, en definitiva no están dirigidas a países de la región a la que pertenece nuestro país. Sin embargo, una ventaja que se tiene sobre otros países en desarrollo, es nuestra pertenencia a la OCDE, lo cual establecerá un marco distinto al que tienen otros países que no pertenecen a dicho organismo, dado que se intenta caminar con base en las demandas de los países desarrollados.

Lo anterior se comprende una vez que la división que se ha hecho del mundo con base en el sistema económico que ha establecido la dependencia de algunos países sobre otros, es posible entenderla desde la teoría desarrollista de Raúl Prebisch, dado que hablar de países en desarrollo es reconocerlos como “el centro [que] se refiere a las economías avanzadas del capitalismo que se caracterizan por ser productivamente homogéneas y diversificadas” mientras que el caso de los países en desarrollo o de la periferia “está constituida por las economías rezagadas desde el punto de vista tecnológico y organizativo siendo su

estructura productiva heterogénea y especializada en productos primarios”(Castañeda & Morales, s/a: 2).

El trabajo para los países de la periferia por su condición económica será “el esfuerzo interno [...] definido por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en una clase pragmática y no ideologizada, como el de la transformación productiva con equidad” (Ottone, 2000: 21).

Desde esta perspectiva de la división del mundo en centro y periferia, es posible establecer que los marcos de desarrollo económico y científico serán para los principales países. Pero, se logra también comprender dicha transformación como la “necesidad de elevar la competitividad a través de una incorporación del progreso técnico a todos los ámbitos del proceso productivo, [...] a través de los elementos básicos del desarrollo que son portadores de futuro: la producción, el aprendizaje y la difusión del conocimiento, y la calidad de los recursos humanos disponibles” (Ottone, 2000: 21).

Por lo anterior se requiere que los países en desarrollo realicen un trabajo sistemático, lo cual supone la estructuración de sus sistemas, desde el económico hasta el educativo, dado que de la funcionalidad de los mismos dependerá el éxito.

Se requiere de un esfuerzo político que integre en lo educativo las necesidades básicas de aprendizaje que el escaparate internacional demanda de los individuos para enfrentar los retos del sistema económico, que se hacen evidentes con la modernización los cuales van acompañados de la necesidad de adquirir nuevos conocimientos e información, así como integrar a su vida el uso de las recientes tecnologías en el área de la comunicación haciendo de éstos elementos, parte de lo que habrá de abarcar la educación.

Dado que el atraso y las irresoluciones que dejan los años 80’s para los países de la región en el ámbito educativo y por ende tecnológico y científico, el trabajo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en los 90’s es claro, la transformación productiva con equidad, la cual señala que “la incorporación y la

difusión del progreso técnico constituye el factor fundamental para que la región desarrolle una creciente competitividad que le permita insertarse, de manera exitosa, en la economía mundial y asegurar un crecimiento constante” (Ottone, 2000: 50). Estas necesidades, integradas a la realidad de nuestro país, advierten una orientación a la equidad social desde la escuela, redefiniendo la educación y su trabajo a través de los elementos que conforman la política educativa y el modelo de gestión que permitirá trabajar sobre las bases que a nivel internacional se han establecido como objetivos para mejorar la calidad de la educación.

Para saber cuáles serán las políticas internacionales sobre las que trabajará nuestro país en la política educativa, cabe resaltar el contexto latinoamericano de los años 80’s, el cual era de atraso educacional y tecnológico que colocó a los países de América Latina y el Caribe en una desventaja económica internacional “el patrón histórico de desarrollo latinoamericano se sustentó, en parte, en la renta de los recursos naturales y en el endeudamiento externo y en el plano interior, en el desequilibrio financiero y en el impuesto que representa la inflación, pilares que se erosionaron progresivamente, desapareciendo así la posibilidad de prologar el patrón del desarrollo ya descrito” (CEPAL-UNESCO, 1996: 8).

Dichas desventajas, han generado que la política internacional presente desde distintas organizaciones, planteamientos que dirigen su trabajo al establecimiento de objetivos relativos a la calidad de la educación que países de América Latina y el Caribe requieren para enfrentar los retos mundiales. Como veremos en el recorrido hacia la construcción de la política educativa que se ha planteado para los países de la región por parte de los organismos internacionales, ésta pasó del derecho al modelo de gestión que llega a las aulas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De la Declaración mundial sobre la “Educación para Todos” que se presenta en Jomtien, Tailandia en 1990, precedida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la cual “toda persona tiene derecho a la educación” se declara que ésta:

1. Es un derecho fundamental para todos.

2. Puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero, ambientalmente más puro; y al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural; la tolerancia y la cooperación internacional.
3. Es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social.
4. En los saberes tradicionales y culturales autóctonos, radica la capacidad de definir y promover el desarrollo.
5. Necesita mejorar su adecuación y su calidad y debe ponerse al alcance de todos.

Así, en Jomtien, la educación parte de ser constituida como un derecho fundamental para todos, de la cual dependerá el progreso económico-social-cultural de la población, una vez que se ha establecido que deberá ser de alta calidad. De esta manera el papel que desempeña la educación básica resulta fundamental para fortalecer los niveles superiores de educación y la enseñanza, así como la formación científica y tecnológica.

Por lo anterior, se propone en la Declaración “Educación para Todos” en su artículo 1° “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, que el objetivo de la educación es que “cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO: 1990).

Cuando hablan de necesidades básicas en dicho documento, se establece lo que requiere educativamente el ser humano pueda enfrentar su vida plenamente, tome decisiones fundamentadas y continúe aprendiendo.

El legado de Jomtien en términos formativos ha permitido que la educación no sólo se presente como un derecho del ser humano, sino que se ha establecido lo que debe aprender y qué necesitan las escuelas para bajar una Declaración a la realidad educativa. De esta manera el planteamiento no queda en lo abstracto, se pretende que a través del modelo de gestión, se puedan generar en los sujetos la adquisición de conocimientos que posibilite satisfacer las necesidades básicas de

aprendizaje, por lo cual la institución deberá adoptar características específicas que permitan el logro de su Derecho. Las características del modelo de gestión deben considerar: “apertura institucional, flexibilidad para adoptar soluciones, capacidad para coordinar la iniciativa y la actuación, poder establecer y/o inducir modelos básicos de calidad de enseñanza y manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento” (Namo, 1998: 23).

Después del planteamiento relativo a la educación como un Derecho para todos en Jomtien, en 1996, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presenta la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, donde Jacques Delors enuncia que la educación deberá tener mayor cobertura, la cual propone luchar contra el abandono escolar. El discurso educativo en ALyC ha presentado una dicotomía de éxito-fracaso que ha perseguido a los alumnos de la región, dado que las condiciones económicas han evitado que los alumnos logren concluir su educación básica, por lo que al dibujar Delors esa cobertura, la posibilidad de los sujetos en edad escolar será mayor. Vale señalar que en ésta propuesta no sólo se habla de una cobertura que permita el acceso a las escuelas, sino de una intención más integral respecto a la educación donde la posibilidad de acceso pretenda generar un desarrollo social motivado por el deseo de aprender y conocer.

Con el derecho y el acceso a la educación, viene para el año 2000 en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, el compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2005. Este planteamiento traerá consigo la idea de la diversificación, en la que cada sociedad deberá fortalecer a partir de su oferta la calidad. Con la diversificación, se amplía las opciones para la oferta que encamina a la educación a trabajar con las capacidades de cada persona y la posibilidad de desarrollarlas haciendo uso de ellas durante toda su vida.

Siguiendo el orden temporal que ha dejado como herencia una educación estable para los países latinoamericanos, rescatamos el panorama que se vivió en los años 80's, en los que la transición hacia la democracia y el respeto a los derechos

civiles y políticos, dirigiría más tarde el contexto educativo. Resultado de lo anterior, en los años 90's, dichos procesos se habrían reflejado en la política internacional a través de los diferentes organismos para trabajar en la educación conceptos como la equidad y desarrollo, que permitiera a los países de la periferia su incorporación a la economía mundial y asegurarse su crecimiento desde otro enfoque educativo.

Una vez que el panorama internacional ha logrado darle orden y sentido a lo que necesitan los países de ALyC en el ámbito educativo, podemos hablar concretamente del derecho, el acceso, la calidad y la diversificación de la oferta educativa, resaltando que todo estos planteamientos trabajan sobre la base de las necesidades básicas de aprendizaje que integra al sujeto a la educación, para que éste al lograr sus objetivos formativos, tenga las posibilidades de cambiar el panorama económico del país desde su educación.

La forma en que cada uno de esos planteamientos ha tocado la política educativa mexicana durante la década de los 80'sy 90's, será posible identificarla -por lo menos en el discurso-, a través de los Planes de Estudios que se desarrollaron en estas décadas, así como el trabajo que cada Gobierno logro aportar a la educación desde su Plan Nacional de Desarrollo (PND).

2.1.1 El clima de aula desde perspectivas internacionales

Todo aquello que ocurre en el exterior de nuestro país, demanda cambios que impactan sin duda en lo educativos, ya sea de por el tipo de sociedad o por el momento histórico en el que nos encontremos. En este periodo en el que nos encontramos ubicados, hablamos de “sociedades moderas y la configuración de los sistemas educativo, en particular, la separación que existe entre el conocimiento aplicado en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y los contenidos educativos de la educación formal” (SNTE, 2013: 3).

El panorama internacional que ostenta la educación lo delinea la OCDE, dicho organismo realiza planteamientos en el que el paradigma educativo actual basado en competencias se relaciona con lo dicho anteriormente, es decir, implicar al

sujeto en una educación activa para que lo que aprenda éste en el aula, le sea útil en su vida cotidiana.

Las competencias se entenderán 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, 2011: 33).

Siendo México uno de los países integrantes, señalamos que no puede quedar exenta de estudios realizados por dicho organismo uno de ellos, el que mencionaremos unas líneas adelante, da un panorama amplio de los elementos que considera la Reforma Educativa actual en nuestro país, ponderando que la importancia sobre algunos temas deberá ser primordial para el desarrollo del sistema educativo, como es el caso de calidad.

Por lo anterior, es importante resaltar dos conceptos correlacionados en esta perspectiva moderna de la educación, es decir, hablamos de calidad como consecuencia de ambientes de aprendizajes propicios.

Por otro lado, sabemos que esta correlación requiere establecer condiciones de operación, proponiendo que será a través del clima de aula como las piezas educativas tomarán forma en la praxis, ya que si entramos en la complejidad que ha tenido el concepto de clima en la educación y lo ponemos como un factor correlacionado con el ambiente de aprendizaje, debemos resolver en qué momento el clima nos permite mirar como una realidad la calidad educativa y que está a su vez, le dará al sujeto elementos para la vida cotidiana.

Con base en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), que ofrece la primera comparación sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, tanto en el sector público como en el privado en 23 países participantes podremos establecer algunas condiciones que ostenta el clima escolar y que influyen en el ambiente de aprendizaje. Una vez detectados algunos factores, será posible resolver, hacia donde tendrían que moverse las aulas de nuestro país desde esta

perspectiva internacional para estar en condiciones propicias, o al menos, considerar algunos elementos que serían viables en el desempeño escolar.

En el TALIS se trabajó con países pertenecientes a la OCDE y algunos asociados, entre los que se encuentran los siguientes:

Países de la OCDE		Países asociados
Australia	Portugal	Brasil
Austria	Turquía	Bulgaria
Bélgica (comunidad flamenca)	República Eslovaca	Eslovenia
Corea	Polonia	Estonia
Dinamarca		Lituania
España		Malasia
Hungría		Malta
Irlanda		
Islandia		
Italia		
México		
Noruega		

Cuadro 7. Países de la OCDE y asociados en TALIS, sobre las condiciones que ostenta el clima de aula y que influye en el ambiente de aprendizaje.

Acercarnos al estudio en comento tiene relevancia para nuestro país ya que TALIS “estudia una serie de características que configuran la enseñanza y el aprendizaje. Se prestó especialmente atención: 1) al grado de confianza en sí mismos con que se enfrentan los profesores a los desafíos educativos que se presentan (autoeficacia), y 2) a la medida en que las clases se desarrollan en un entorno ordenado y favorable para el aprendizaje (clima disciplinario dentro de la clase)” (OCDE, 2009: 5).

Tras dicho planteamiento podemos detectar que la correlación de factores como el clima de aula y la calidad educativa que centran la política educativa mexicana, queda manifiesta en el Plan de Estudios 2011 vigente. Al mismo tiempo no sólo se identifica como discurso político impregnado en dicho Plan, sino que se hace manifiesta en la realidad educativa para los docentes en el aula a través de su Programa de Estudios.

Cabe detenernos en esta parte del discurso, para hacer precisiones conceptuales y evitar ambigüedades en dos términos que pudieran tomarse como sinónimos pero no lo son.

Hablamos del concepto ambientes de aprendizaje y de clima de aula desde la teoría, sin embargo, resaltamos que desde su significado común, la distinción es clara.

Cuando nos referimos a ambientes hablamos de “la interacción del hombre con el entorno natural y social que lo rodea” (Viveros, 2002: 7).

Existe pues una primera distinción que teóricamente nos conduce a la identificación de un elemento que modifica el entorno desde lo social, hablamos pues de la interacción, por lo que el ambiente de aprendizaje se resuelve como “una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto implica acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente” (Viveros, 2002: 7).

En este sentido, la reflexión nos lleva a puntualizar que en el ambiente suceden interacciones sociales, sin embargo, el espacio en el que se delimita la escuela, en específico el aula, es movilizad por los sujetos, es decir, si importa lo que sucede en esa escuela, y si importa en qué tipo de espacio estamos. Pasamos entonces a una parte trascendente de la teoría estructuralista del filósofo Michel Foucault cuando habla de las instituciones sociales, con la intención de señalar dos cosas:

- 1) Las instituciones regulan a los sujetos de la sociedad a través de la norma.

2) El espacio físico, es trascendente para dar sentido y control.

En las instituciones se encierra a los individuos, así lo señala Foucault, el caso del centro educacional define que “una vez dentro [...] no puede salir de la escuela, salvo cuando termina la jornada académica del día, y de hecho, cuando se encuentran en clases, es decir, dentro de la sala de clases, con el profesor de una determinada asignatura, tampoco puede salir de aquella aula, y de hacer lo contrario éstos son sancionados” (Valenzuela, 2013: 3).

Lo que sucede en un espacio físico, depende de la forma en la que el sujeto ha logrado socialmente concebir la función del entorno, es decir, si bien la escuela no es una institución que “secuestra”, si tiene ciertas características como:

1. Contemplar el control y responsabilidad sobre la totalidad de tiempos de los individuos.
2. Controlar el cuerpo de los individuos.
3. Creación de un nuevo tipo de poder: polimorfo y polivalente (otro tipo de poder adicional al económico, es decir el político y judicial).
4. Poder epistemológico. Saber de y sobre todos los individuos sometidos.

Desde esta perspectiva, Foucault, nos permite mirar el espacio como trascendente para regular a los alumnos en el caso de la escuela, la organización de la escuela está en función de lo que ésta pretenda. En este sentido podemos definir que las escuelas deben de estar funcionando para que los alumnos aprendan competencias para la vida, según la política educativa de nuestro país.

Entonces, el ambiente de aprendizaje de las escuelas, debe estar relacionado con la interacción entre los sujetos, así como la interacción que ejercen estos sobre los espacios que delimitados, regularán lo que el alumno ha logrado introyectar para hacerlo visible en sus conductas.

Una vez hecha la elaboración de lo que representa el ambiente, pasamos a la aclaración de la ambigüedad con el clima de aula.

“Cuando hablamos de clima de aula. No estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Casassus, s/a :10).

Desde esta perspectiva, encontramos un concepto que define al otro, es decir el clima emocional del aula, concepto que está compuesto por tres variables:

- 1) Vínculo Docente-Alumno
- 2) Tipo de vínculo entre alumnos
- 3) clima que emerge de esta doble vinculación.

“El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo” (Casassus, s/a :11), contrario al de interacción que se produce en el ambiente de aprendizaje, ambas conceptualizaciones no pueden quedar aisladas una de otra.

Vínculo	Interacción
	
<p>Vínculo. Unión o relación no material, especialmente la que se establece entre dos personas. Diccionario. Google.</p>	<p>Interacción. Acción, relación o influencia recíproca entre dos o más personas o cosas. Diccionario. Google.</p>

Cuadro 8. Se describe e ilustra el concepto de vínculo e interacción el cual representa gráficamente la distinción entre cada uno de los conceptos.

Desde estas perspectivas la correlación que mencionábamos al inicio de este apartado, nos permite decir que la política educativa señala como parte de las acciones educativas la construcción de los ambientes de aprendizaje para generar alta calidad educativa, y que se entenderá desde el Plan de Estudios como el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales. En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera, logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa” (SEP, 2011: 32).

Con base en el Plan de Estudios entonces, se resuelve que existen elementos en el ambiente de aprendizaje centrados en el contexto específico, el cual debe tomar en cuenta elementos como:



Figura 1. Elementos que configuran el ambiente de aprendizaje en el contexto educativo. (Elaborado por Yurincy Tapia Dávila)

Si bien el Plan de Estudios deja manifiesto que la interacción hace propicio el ambiente de aprendizaje, éste debe ser atravesado por el clima de aula para que los vínculos necesarios se den en el salón de clase, dejando cada vez más cerca la posibilidad de que la alta calidad educativa sea una realidad.

Dicha aclaración es trascendente para nuestro trabajo, debido a que si bien la política educativa no habla directamente de clima de aula, sino de ambientes de aprendizaje, la correlación de la que hablamos implica ambos conceptos presentes en el paradigma educativo.

Es menester mencionar que del lado de la política educativa, los aspectos que tienen relación con las propuestas internacionales se dan desde el establecimiento de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) dado que el propósito es “contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante” (SEP, 2011: 10), que le permitan desarrollar

competencias que forman al ser universal, apto y competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo.

La pregunta al respecto en este sentido sería saber qué factores hacen a una escuela mejor, para que desde la perspectiva del estudio TALIS, pudiéramos identificar los factores que se han analizado en otros países pertenecientes a la OCDE dándoles resultados de alta calidad educativa.

En el estudio del TALIS uno de los primeros datos significativos para efectos del presente trabajo es saber que “uno de cada cuatro profesores pierden al menos un 30% de su tiempo lectivo por la conducta perturbadora de los estudiantes o por las tareas administrativas” (OCDE, 2009: 5), señalando así una problemática que está presente en diversos sistemas educativos.

Si bien tenemos un dato importante que impide en las escuelas el clima de aula propicio para la enseñanza y el aprendizaje, podemos mencionar que debemos centrar dicha consecuencia en la labor del docente, no como único responsable, sino como mediador de ese espacio.

Otro dato trascendente que nos da dicho estudio es poder identificar que la calidad educativa depende de los elementos que se desarrollan bajo un clima de aula que sostiene el docente para influir en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido el docente será el que propicie el clima de aula, sin embargo, también desde esta perspectiva se requiere que éste desarrolle competencias y habilidades para que incite al alumno a desarrollar las suyas, tal como en su momento lo presento el paradigma de la Escuela Activa.

Cuando hablamos de un ambiente propicio para el aprendizaje, hablamos de la existencia de un clima de aula en el que el alumno se siente a gusto y en el que sin duda aprenderá más y mejor, lo cual implica que en la escuela se debe:

- ✚ Regular la convivencia
- ✚ Asegurar su integridad física y psicológica

- ✚ Fundamentar habilidades y valores como el respeto, la justicia, la solidaridad, etc.

En el caso de la práctica institucional, cuando hablamos del clima de aula, ésta obedece a elementos que le competen propiamente al docente. Lo anterior “implica el manejo de los principios pedagógicos modernos. Reconocer el papel central del alumno: recurre a la observación, exploración, investigación y experimentación con la finalidad de reconocer su entorno” (SEP, 2015: 5).

Agregar también que será el maestro el que con su trabajo deberá atender a los siguientes puntos:

- ✚ Es incluyente reconociendo la diversidad del grupo.
- ✚ Diversifica las actividades (individual, grupal y colaborativa).
- ✚ Adecua las estrategias pedagógicas para combatir el rezago educativo.
- ✚ Propicia el desarrollo de competencias.
- ✚ Induce a enfrentar problemas muy parecidos a la realidad.
- ✚ Desarrolla la creatividad individual o grupal.
- ✚ Se apoya en el aprendizaje social, trabajo en grupos homogéneos, heterogéneos o binas.

En el establecimiento de la política mexicana se deja entre ver, el intento por fortalecer aquellas condiciones que le permite al Sistema Educativo fortalecer la calidad educativa para llevar a los sujetos en etapa formativa en ser competitivos para la vida en sociedad nacional y mundial.

Con el establecimiento de la forma en la que deberá trabajar la escuela para promover el clima de aula eficiente a la educación, el docente acrecentará su oportunidad en el proceso de enseñanza para los alumnos.

A través del informe de la OCDE, podemos señalar la importancia del ambiente de aula para generar resultados y logros destacados, pero también señala que es uno de los elementos que sin duda se trabaja, al menos en los establecimientos normativos desde la política educativa para que el impacto sea evidente.

TALIS identifica asociaciones entre factores (OCDE, 2009: 6) que sin duda generan aprendizajes significativos para la población que asiste a las escuelas a aprender:

- Ambiente positivo en el aula
- Ideas de los profesores
- Cooperación entre profesores
- Satisfacción del profesor en su trabajo
- Desarrollo profesional y
- Adopción de diferentes técnicas de enseñanza.

Por lo anterior, y vinculándolo a nuestro contexto se evidencia la influencia de la OCDE a la concepción de calidad educativa y la importancia del clima escolar para hacer de éste objetivo una realidad.

Es pertinente sostener que el clima de aula es reconocido por organismos internacionales especializados en educación como un factor trascendente para el aprendizaje, pero además de señalar que dicho clima es multifactorial, y se debe intervenir en aquellos factores que provocan que la educación logre ser significativa, tanto como pertinente y eficiente para desarrollar competencias para la vida.

Uno de los factores que se ha señalado en este estudio, es un aula favorable para el aprendizaje, entre otros que sin duda están entrelazados, pero, para el caso del ambiente que se desarrolla en el aula para que ésta sea favorable, deberán de tomarse puntualmente en cuenta las competencias específicas del docente, dado que para esta perspectiva educativa, el docente serán el mediador.

Siempre que refiramos en la educación un factor como el ambiente, mencionamos éste como un elemento que “se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural y social que lo rodea” (Viveros, 2002: 7). Lo que nos permite situar al sujeto en un contexto determinado, en su caso, la escuela como espacio no sólo de aprendizajes (de todos los tipos), sino un espacio con elementos físicos y humanos con los cuales debe interactuar y convivir. Un espacio como la escuela,

no solo un edificio, es un ambiente en el que el sujeto logra interactuar, para aprender y para disfrutar su aprendizaje.

No es lo mismo llegar a una escuela limpia, que a una escuela sucia, porque desde elementos tan simples, el ambiente empieza a tomar sentido como uno de los factores del clima de aula.

Desde esta perspectiva, hablar de ambientes de aprendizaje, identifica un espacio físico dado, en el que la conjugación de elementos que nos permiten construir un clima de aula generoso para que los niños, aprendan no sólo matemáticas, por ejemplo, sino competencias para la vida con conocimientos algebraicos, por mencionar uno de los ejes de la asignatura.

Dependerá del clima que permee y del ambiente de aprendizaje, que las aulas se conviertan o sean un espacio más que sólo infraestructura y más que un espacio de socialización. La calidad educativa se hará visible, una vez que la población haga visible el cambio ocurrido en ella, es decir que las problemáticas sociales que nos aquejan, hayan disminuido o desaparecido, por ejemplo, la violencia que llega desde diversos espacios y grupos.

2.2 Política Nacional como marco de referencia para la Educación

La forma en la que se ha conformado la política educativa en nuestro país a partir de los planteamientos de organismos internacionales, ha generado incongruencia respecto a la forma en que se implementan las propuestas a la realidad escolar, dado que en ocasiones la realidad rebasa a la teoría.

Sólo con el antecedente de la política internacional es que se logra comprender la conformación de la política educativa mexicana, tras puntualizar que detrás de la estructuración de los objetivos de la educación, se encuentra el sistema económico que le permite al mundo funcionar. Sin embargo, sabemos que el mundo no funciona de manera equilibrada ni homogénea, dada la división

económica que ha dado prioridad a países del centro y estancado a los países de la periferia.

Por lo anterior es que cada gobierno debe trabajar la política con base en las necesidades que plantea el sistema económico mundial actualmente, sin desatender los objetivos nacionales que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el caso de nuestro país establecen en el artículo 26.A. dándole sentido al deber del Poder Ejecutivo a partir de la planeación que éste deberá desarrollar para atender los preceptos que del Estado emanan.

“El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación (reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 5 de junio de 2013). Los fines del proyecto Nacional contenidos en esta constitución determinaran los objetivos de la planeación. La planeación será democrática. Mediante la participación de los diversos sectores sociales recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al Plan y los Programas de Desarrollo. Habrá un Plan Nacional de Desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal” (CPEUM, artículo 26).

Una vez que se establece en la constitución que es el Gobierno Federal el que a través del Plan Nacional de Desarrollo organiza la forma en que procederá el trabajo de la Administración Federal, nos queda claro que el planteamiento propone ser un proyecto de Nación que matiza desde distintos ángulos el crecimiento económico y propone dar independencia y democracia a los sistemas político social y cultural.

En éste sentido, es necesario revisar cómo llegan los preceptos constitucionales a la política pública, cómo los plantea el Gobierno Federal y de qué manera son reflejados en el Plan Nacional de Desarrollo.

Por lo anterior, la propuesta de la pedagogía crítica nos permitirá “relacionar la educación con los marcos políticos que los centros formativos, como instituciones culturales [escolares] producen y sostienen” (Hopper-Greenhill, 2008: 1). La propuesta además de necesaria es obligada de analizar para toda la población, sin embargo, es tarea de los profesionales de la educación que son los que día a día enfrentan los cambios legislativos, conocer la génesis y procesos históricos que han llegado a las aulas en los Programas de Estudios. Es obligada, porque los profesores como sujetos críticos y activos en la movilidad de conocimientos, no debemos ignorar en qué contribuirá el proceso formativo de los alumnos que nos corresponde desarrollar en nuestras aulas.

El marco jurídico que da justificación en nuestro país a la educación, es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). La CPEUM refleja en sus artículos la voluntad del Estado, la cual será trabajo del Gobierno Federal instrumentar en la política pública en su PND para dar cumplimiento en el caso de la educación al artículo 3°:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

(CPEUM, artículo 3°).

Ya establecida la base de la educación, su instrumentación debe partir en el Plan Nacional de Desarrollo, en el cual los objetivos del Gobierno establecerán cual es el marco normativo por el que se entenderá todo asunto relativo a la formación de los individuos en nuestro país.

La instrumentación que realiza el Gobierno Federal para cumplir los objetivos de la educación, será a través de la Secretaría de Educación Pública como parte de la

Administración Federal, para la formación de los niños en las escuelas, de esta manera, la SEP debe cumplir con el proceso social de educar.

La educación pública, como parte del proceso social debe ser dirigido a “ofrecer posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político económico a los desprotegidos y desposeídos” (Giroux, 1985: 119) para que de esa manera, se pueda generar esa posibilidad de desarrollo que plantea el bienestar social. Sin embargo, como la ley es susceptible de ser comprendida, la forma más objetiva de poderla estudiar, es a través del proceso histórico que la ha llevado actualmente al estado en que se encuentra.

Para identificar cómo ha sido instrumentado el modelo educativo que actualmente sigue el Sistema Educativo Nacional, partiremos de la Modernización Educativa que propuso el entonces jefe del Ejecutivo Carlos Salinas de Gortari y las reformas que hasta hoy han permeado en la educación. Dado que al hablar de la modernización educativa no sólo hablamos de una propuesta para gestionar la educación, sino de un modelo económico que trata de resolver el estancamiento de nuestro país frente al mundo, parece pertinente saber el desarrollo del proceso de integración internacional de México al mercado a través de su educación.

El modelo económico-reproductor me permite señalar la relación que encuentra a la educación con la economía y señalar cómo las posibilidades de ingresar a un sistema económico internacional cobra sentido desde la formación de los sujetos, ya que “sólo se puede entender en relación con el papel que juega en la producción de fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de ideologías legitimadoras” (Giroux, 1985: 12), sobre todo en el caso de México, una vez reconocido como un país de la periferia que ha tenido un pasado de atraso y estancamiento en relación a los países del centro.

La historia nos ha mostrado cómo la educación ha sido un medio para llevar a cabo procesos económicos desde las reformas educativas que cada Gobierno ha trabajado para generar ese tan ansiado desarrollo económico para el progreso científico y tecnológico.

Para comprender cómo la educación mexicana llegó a la modernización es necesario mencionar las dos reformas que antecedieron a dicho modelo económico-educativo, ya que son estos tres grandes proyectos, los que han guiado la educación en nuestro país los últimos 50 años.

- En el Plan de Once Años (1959-1964)
- En la Reforma Educativa (1970-1976)
- La Modernización Educativa (1989-1994)

La Modernización Educativa llega con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME), proyecto que impulsó en su ciclo presidencia el entonces presidente Miguel de la Madrid como estrategia modernizadora en lo económico y social. Sin embargo, dicho proyecto se impulsará en las administraciones de Salinas de Gortari (1989-1994) y Ernesto Zedillo, (1994-2000) con la consigna de revertir la situación social y económica, producto del evidente atraso educativo. Salinas de Gortari centró su trabajo principalmente en la transformación económica del país y que fue definida en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994. Dicho plan reconoce necesaria la transformación de la educación para conseguir el cambio inevitable que exigía el contexto mundial, sobre todo en una nación que seguía en vías de desarrollo para así poder “competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades” (Zoraida, 2006: 1). De esta manera, era innegable la correlación que el mismo discurso político hacía de la educación y la economía para el desarrollo del país. Con esto llega la modificación sustancial al objetivo de la educación, para dar coherencia a las necesidades que dicha administración presentó en su política educativa, “mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país” (Zoraida, 2006: 935).

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME) en su primer punto propone entre otras cosas, cobertura nacional a la primaria, abandonar la enseñanza por área de estudio, eliminación de desigualdades, mejorar la calidad

de la enseñanza, integración del proceso educativo al desarrollo económico, ampliación de la educación, reestructuración de la organización de la escuela, eliminación del aprendizaje memorístico, actualización de contenidos y métodos de enseñanza, mejoramiento de la formación docente, puntos que correspondían sin duda a los planteamiento de la política internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (1990), donde presentó una nueva orientación educativa, en la cual el doble enfoque de reformas educativas “la educación dirigida a la formación para el trabajo y la educación para la gestión y disciplinamiento de la pobreza [...] basadas en la estandarización de procesos administrativos –descentralización financiera- y pedagógicos –necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990). La propuesta en Jomtien, era clara, recomendaba la formulación de políticas para centrar la atención en las personas que necesitan aprender, sin embargo para la política educativa mexicana el planteamiento fue susceptible a la interpretación que de ésta hizo el Gobierno Federal y presentó en el ANME, anteponiendo un modelo económico más que educativo.

De esta manera, el modelo educativo desde la modernización, empezaba por ser inconsistente, dado que la correspondencia entre el precepto constitucional –art. 3º-, el objetivo en el PND y los planes y programas –educación básica- trabajaban en dirección distintas; existiendo más de un objetivo para la educación, lo que hacía más ambiguo el trabajo del profesor en las aulas, dado que el tipo de sujeto a formar parecería un híbrido influenciado socialmente por los modernización y el atraso educativo que recibía en las aulas y parecía no lograr ese desarrollo armónico que la modernización ignoró.

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa pretendía una organización y transformación en el SEN sobre dos asuntos fundamentales, el primero, la descentralización y el segundo, la reforma curricular que atendía a niños y maestros; empero, la reforma dejó abiertas muchas intenciones que no se cubrieron, entre ellas, la calidad. El ANME fue un proyecto nacional que inició con miras a un modelo económico que fue reforzado en los distintos foros

internacionales, donde se ha requerido “una educación de alta calidad que nos integre a un mundo globalizado y de cambios constantes” (UNESCO, 2001).

Señalamos que la modernización educativa “intentaba pasar de los logros cuantitativos a los cualitativos” (Liberio, 2005), sin embargo, en el Plan y Programas de Estudios 1993, la inconsistencia en el mapa curricular se daba no sólo desde el discurso, sino también desde las pretensiones del Gobierno Federal y preceptos constitucionales educativos que instrumentó.

El discurso fue cada vez más coherente en este periodo al resaltar el interés del Poder Ejecutivo por el modelo económico, al trabajar la inclusión de nuestro país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, e incluir desde aquí el concepto de “competencia” al panorama educativo.

Posterior a este periodo de modernización, llegan los planteamientos del que sería presidente del Ejecutivo, Ernesto Zedillo Ponce de León de 1994-2000, el cual señala en su Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, elevar la calidad de la educación y darle fomento a la gestión escolar como parte del factor estratégico de desarrollo como parte más sustancial de su administración en éste tema. En este periodo la inclusión de México a la OCDE es visible al darle impulso al Proyecto de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, dando de esta manera entrada de manera legítima a esta nueva forma de mirar la formación. Si bien el concepto no era claro en cuanto a la comprensión del término y su uso en el ámbito educativo, creció con una estigmatización que en el segundo capítulo de este trabajo iremos resolviendo y desarrollando desde dos grandes perspectivas teóricas.

Posteriormente el ciclo presidencial de 2000-2006 que desarrollo Vicente Fox, presentaba de inicio grandes expectativas de cambio, no sólo en el panorama educativo, sino en el social, ya que éste sexenio rompió con una dictadura partidista que parecía ser la culpable del atraso económico-político-social-cultural de nuestro país, aunque las expectativas se quedaron en eso, la esperanza vino acompañada de cambios y términos como “Revolución” que se hicieron parte del planteamiento educativo.

En el PND 2001-2006 la propuesta Revolución Educativa pretendía “ampliar el sistema educativo equivalente, proporcionar educación de buena calidad e impulsar el federalismo educativo” (Liberio, 2005), además se agregaron puntos clave para el desarrollo en este sexenio como la continuidad al ANME, inclusión de la enciclomedia –que resaltaba ese presupuesto modernizante en la educación-, el Programa Escuela de Calidad, el Programa Binacional de Educación Migrante, Guía para padres, educación agropecuaria, observatorio ciudadano de educación, BECAS, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) y al magisterio y Carrera Magisterial. Se reconoce que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social.

Con esta propuesta de Desarrollo, se aumenta la matrícula, no así la calidad de la educación, habría que haber sido conscientes que las condiciones de atraso no se resolverían en un sexenio, y que el acceso a la tecnología para el modelo educativo resultaba obsoleto dado que en las escuelas las condiciones eran diferentes a los planteamientos, las infraestructuras en los planteles no requerían sólo computadoras para decir que estábamos ingresando a nuevos modelos tecnológicos de educación, tendría que haberse entendido que la tecnología no era la enciclomedia, sino el proceso de enseñanza.

El panorama de la educación en nuestro país ha resultado incierto cada sexenio, pues no basta con incluir la innovación que no tiene las condiciones para resultar innovadora, requiere trabajar el proyecto de Nación, tal como lo plantea la CPEUM, partir de éste y enriquecer con cada ciclo de gobierno las deficiencias que no pudieron ser trabajadas anteriormente. Se trata de un proyecto educativo que debe ser trabajo apartidista, que consolide el rumbo que nuestro país necesita, primero para atender las necesidades propias de nuestro contexto, segundo, trabajar sobre realidades concretas, tercero, ser coherente en su estructuración y recursos (económicos y humanos), cuarto, ver la educación como el proceso complejo que requiere de flexibilidad en la gestión educativa y en la organización de los centros educativos (con todo lo que implica), y finalmente y sin

olvidar procesos implícitos en la educación, la integración y corresponsabilidad social en ésta para mirarla como parte del progreso humano y por ende social, que beneficie y modifique la conducta de los seres humanos. Una educación para todos, no debe ser entendida como masificación en el acceso educativo, sino formación conductual, profesional y actitudinal para ser un mejor país, que enfrente las necesidades sociales, económicas y políticas con inteligencia y responsabilidad.

Las fechas precisas sobre los acontecimientos que han conformado la política educativa en nuestro país, nos permiten comprender el proceso por el que ha transitado la Gestión Escolar en nuestro país.

Entendida la Gestión Escolar como

“el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (...) vinculados con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y los procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica” (SEP, 2010: 60).

Tener claro dicho concepto, nos permitirá establecer entonces las acciones en el ámbito de la educación que promueve el Gobierno Federal como parte de sus atribuciones que como ya lo mencionamos antes, devienen de nuestra Carta Magna.

Con base en el planteamiento conceptual de la Gestión Escolar, hablamos de que los actores educativos desde su ámbito de competencia, deberán trabajar para cumplir los objetivos de la educación, que también son establecidos en la Constitución Política en el artículo 3° y el cual deberá ser el fin último de la educación.

Con ello, se comprende por qué el establecimiento de la educación en las escuelas toma sentido a través del establecimiento de Programas que le permiten a las instituciones actuar en consecuencia para mejorar la calidad educativa.

Así la Política de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a través un Sistema Básico de Mejora Educativa enfatiza:

a) “Cuatro prioridades educativas: Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima de Operación Escolar; Disminución del rezago y abandono escolar, y Desarrollo de una buena convivencia” (DOF, 2014).

b) “Cuatro condiciones generales: Fortalecimiento de la participación social; Fortalecimiento de la Supervisión Escolar; Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona; Descarga Administrativa” (DOF, 2014).

En términos de acción, las escuelas trabajan con las cuatro prioridades educativas que determinarán en gran medida el cumplimiento constitucional, pero sobre todo hacer de los sujetos en edad escolar, sujetos competentes para su vida cotidiana.

La influencia y conformación de la política educativa nos ha mostrado dos elementos sistemáticos de trascendencia que están inmersos en ella:

- Sistema económico
- Sistema político

Ambas configuraciones resuelven lo que se trabaja en las escuelas, transformando la labor educativa si así lo requiere el mercado internacional, intentando como siempre a través de la educación acrecentar el desarrollo nacional o bien, generar desarrollo tecnológico que les permita a los países ser competitivos.

2.2.1 El clima de aula en la política educativa

El apartado precedente nos permitió señalar cómo el marco internacional ha delineado la Política Nacional en materia de Gestión Educativa, ahora será trascendente explicar cómo bajará toda esa instrumentación a las aulas para que

a través del clima áulico, los maestros tengamos la oportunidad de elevar la calidad educativa formando sujetos integrales y competentes para la vida.

Por lo anterior, es necesario identificar cuáles son las acciones que establece el Gobierno Federal para que el mencionado clima de aula, nos permita generar las condiciones pertinentes para el aprendizaje de los alumnos y de esta manera cumplir el objetivo de la educativo en nuestro país.

Sin embargo, antes del establecimiento de las acciones, es necesario identificar los elementos que conforman la política educativa:

1. El Sistema Educativo Mexicano;
2. Planeación y programas;
3. Financiamiento;
4. Estructura;
5. Burocracia; y,
6. Cuerpo docente.

Cada uno de los aspectos centrales de la política educativa me permitirán explicar cómo se ha instrumentado en la realidad el quehacer de la educación a fin de establecer en que momento la influencia de sus elementos, nos permitirán generar un clima de aula favorable para la educación.

A fin de establecer las acciones para la Educación Básica de nuestro país, debemos comprender que hablamos de un Sistema Educativo Nacional, el cual en términos del sociólogo alemán Luhmann, un sistema “comprende diferente tipos de sistemas, así como condiciones distintivas que le permiten surgir, a partir de la complejidad que han de reducir” (Arriaga, 2003: 279).

Es decir, si vemos en el caso del SEN hablamos de un sistema complejo que requiere ser estructurado para que sea funcional a lo sujetos que ingresan a las instituciones educativas que imparten dicho servicio.

En nuestro país la educación es regulada por la Secretaría de Educación Pública, la cual ha organizado el Plan y los Programas de Estudio que darán sentido principalmente al objetivo constitucional, pero también a la regulación de la enseñanza y aprendizaje de los sujetos que asisten a las escuelas públicas y privadas mexicanas.

De esta manera, llegamos al establecimiento del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica que será guía en términos de política educativa de la Reforma Integral de la Educación Básica y así comprender las características de dicho plan en el que encontramos cómo la política baja a las aulas.

En el Plan de Estudios en comento, se destacan algunos los principios centrales para el trabajo en la escuela que establecen relación con la construcción del clima de aula serán:

1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, en el que se pretende “generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés” (SEP, 2011: 31).

1.2 Planificar para potenciar el aprendizaje, para “generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas” (SEP, 2011: 31) en el que los alumnos a través de las actividades implementadas por los docentes en el aula, propicien el encuentro del alumno con el conocimiento.

1.3 Generar ambientes de aprendizaje, denominados éstos como los “espacio[s] donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibiliten el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011: 32).

Con base en el Plan de Estudios para la Educación Básica, los ambientes de aprendizaje se construyen a través de los siguientes aspectos ya mencionados con anterioridad:

- ✚ La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.

- ✚ El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- ✚ La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- ✚ Las interacciones entre los estudiantes y maestros.

El planteamiento de la política educativa nos permite entrever que la acción colaborativa de la institución escolar a través de los ambientes de aprendizaje, establece una relación significativa con lo que el alumno aprende no sólo en la escuela, sino como la lleva a su vida cotidiana y la devuelve en su interacción social.

Una vez que la política ha entrado a las escuelas para su implementación, que por ordenamiento legal se trabajan a través de los Programas de Estudios, el docente debe entonces organizar el proceso de enseñanza para que los alumnos tengan una educación de alta calidad.

Para generar dicho objetivo, el docente tendrá como base de su trabajo el Programa de Estudios correspondiente al grado en el que se encuentre, dicho documento establece en sus “Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica” (SEP, 2011: 257) que el docente centre su intervención en:

- ✚ El aprendizaje de sus alumnos [...].
- ✚ Generar condiciones para la inclusión de los alumnos [...].
- ✚ [...] favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos [...].
- ✚ Aplicar estrategias diversificadas [...].
- ✚ Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

Desde nuestro planteamiento de trabajo, el clima de aula le permite al docente generar esos ambientes de aprendizaje los cuales serán “el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos” (SEP, 2011: 203).

El resultado de los vínculos que se establecen a través del clima de aula son entre Docente-Alumno, Alumno-Alumno, dado que el espacio ritual será sólo el salón de clases, delimitando por ende el ambiente de aprendizaje, es decir el espacio de interacción exclusivamente de cada grado y grupo del que se trate. Solemos poner ejemplos como docentes, que una escuela no es igual a otra a pesar de estar ubicadas en la misma colonia, lo mismo sucede con los grados y grupos, a pesar de pertenecer al mismo centro escolar.

El trabajo de intervención que nos ocupa ha demostrado que el caso que presento es de uno de los dos terceros de primaria del mismo plantel; sin embargo, el grupo (3°A) es considerado como “problemático”. En general la dinámica del plantel es violenta y eso ha generado ciertos vínculos e interacciones de la misma manera entre los actores educativos, sin embargo, también considero que los microespacios modificados, nos dan la posibilidad de incidir en el cambio.

La manera en la que trabajamos la propuesta educativa, estriba de la realidad Nacional e Internacional; visiones de un mundo que establece reglas de actuación y que hemos ya estructurado en el apartado, señalando la forma en la que se estructuró para llegar a las aulas de nuestro país.

2.3 El Modelo de Gestión Educativa Estratégica y su impacto en la escuela y el salón de clase

*“Lo que no se escribe, no existe”
MARGARITA ZORRILLA*

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) organiza los diversos ámbitos de la gestión que establece el Sistema Educativo Mexicano para el trabajo que se realiza en los centros escolares.

Un modelo es “una representación de una parte de la realidad, se elabora, para facilitar la comprensión y estudiar el comportamiento de algún aspecto particular, asociado con el conocimiento previo y la experiencia” (SEP, 2010: 81).

Para comprender el trabajo en los centros escolares y como bajan los ordenamientos constitucionales a las aulas para transformarse en realidades educativas, se establece el MGEE “cuyo sustento es la gestión estratégica, la cual se relaciona con organizaciones que se concentran en la atención de asuntos sustantivos y desarrollan prácticas y relaciones que se ocupan de asegurar los resultados esperados” (SEP, 2010: 82).

Por lo anterior, se establecen especificaciones en la Gestión Educativa para cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo dentro de la escuela, subrayando que la calidad educativa será la que determinará el trabajo de los centros como una amalgama a la gestión institucional, escolar y pedagógica.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) tiene como propósito fundamental “fomentar el progresos constantes en la forma de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa” (SEP, 2010: 85).

Las categorías del Modelo de Gestión Educativa Estratégica refieren que:

- ✚ La Gestión Institucional se “enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. Las acciones de la gestión institucional son de orden administrativo, gerencial, de política personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. [...] la gestión institucional es un proceso que ayuda a la conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa” (SEP, 2010: 58).
- ✚ Gestión escolar es el “ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los

actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera cómo se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2010: 60).

- ✚ Gestión pedagógica son “...las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (SEP, 2010: 62).

El Modelo de Gestión Educativa y sus niveles de concreción (figura 1), nos permiten señalar cómo aquella instrumentación de la política educativa baja a las aulas en la Gestión Pedagógica donde las manos del profesor deben delinear su práctica para que se logre el objetivo constitucional.

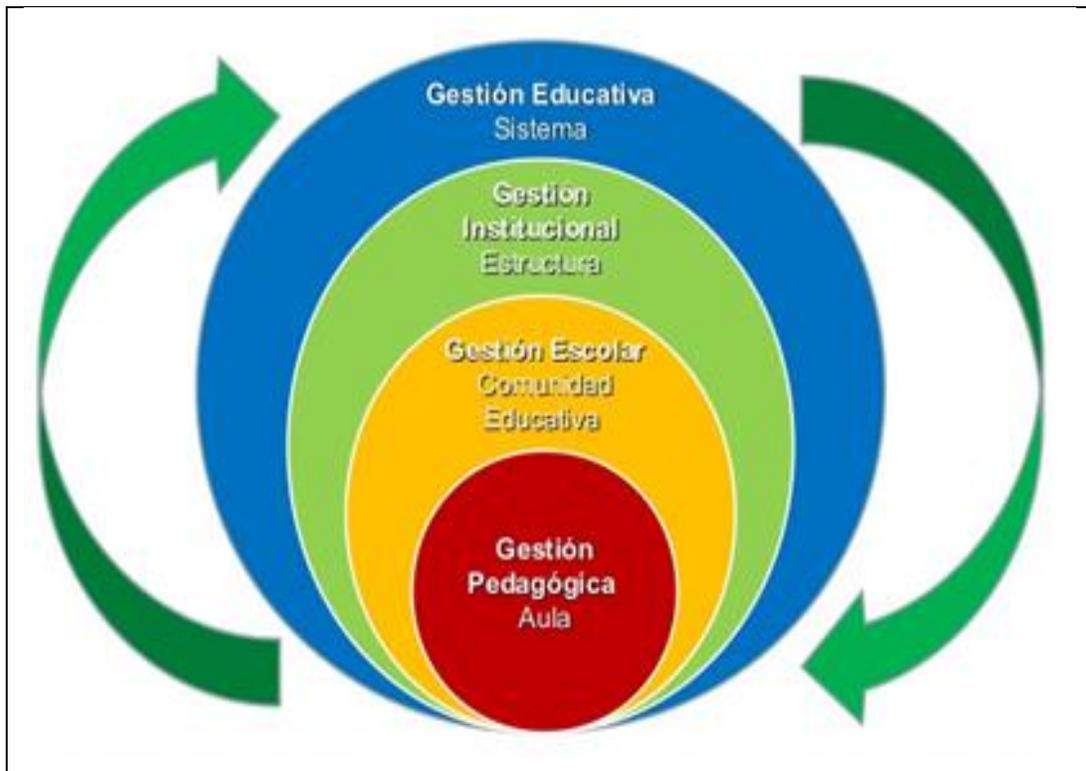


Figura 2. (SEP, 2010: 57) La gestión educativa y sus niveles de concreción desde el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Cada uno de los círculos representa los tipos de Gestión que envuelve el Sistema Educativo.

El panorama con el que parten las políticas nacionales en el siglo XX es de “ajuste a las economías latinoamericanas [que] en la década de los ochenta dio como resultado una situación crítica que puso de manifiesto que la región atravesaba por un periodo muy prolongado de tensión, lo cual hizo que reflexionara sobre sus condiciones frente al mundo desarrollado” (Sánchez, 2001: 56), la relevancia de dicha reflexión se ha centrado en dos perspectivas que debemos de tomar en cuenta para comprender la instrumentación de la política educativa del siglo XXI:

- 1) La derrota de los procesos de democratización en la región asociada a niveles alarmantes de empobrecimiento social y de descrédito de las clases dirigentes que crearon un ambiente propicio para las alternativas neoliberales inauguradas en la región con la instauración de regímenes militares (Sánchez, 2001: 56).
- 2) La vigencia de la alternativa de reforma económica y la redefinición del Estado [...] junto a la potencialidad de la sociedad civil que puede asumir la ejecución de las tareas sociales [...] (Sánchez, 2001: 57).

Así, el panorama educativo para la década de los ochenta desde el estudio de Manuel Sánchez Cerón fue:

- a) La disminución de los gastos orientados a este sector.
- b) El incremento de los índices de deserción y repetición denominados rezago educativo.
- c) El deterioro de la calidad de la educación.
- d) El estancamiento de los procesos educativos, y
- e) Mayores presiones de la sociedad sobre la educación pública.

Ya para los noventa, las discusiones en el sector educativo se orientaron hacia la calidad “atravesados por criterios, recomendaciones y condiciones establecidos por los organismos internacionales de financiamiento, entre los cuales están el BM y la CEPAL” (Sánchez, 2001: 57), tal como lo vimos en el apartado anterior de este trabajo y que lograron influir en la instrumentación de la política educativa mexicana.

Así, el establecimiento de los primeros cambios en el sector educativo resultaba de la problemática que enfrentaba el país a nivel internacional y que debía atender sin duda para generar una posibilidad de desarrollo tanto tecnológico como económico y que se iba resolviendo en nuestro país desde 1990 a través de las medidas para mejorar la educación básica.

Por lo anterior, cabe rescatar por su trascendencia los planteamientos que la reforma de 1993 enfrentaba el nivel primaria de la educación básica de nuestro país y en el que aparece una concepción educativa que momentáneamente estaba desahogando a México como uno de los pocos países de ALyC con trabajo incipiente en el tema de la reforma educativa y que no se reformaría nuevamente sino hasta el 2009 ya como parte de la RIEB.

Antes de establecer los cambios educativos por los que ha atravesado nuestro país, parece pertinente subrayar un concepto que nos permitirá comprender la trascendencia de las modificaciones a la enseñanza para el caso de la educación, es decir, el concepto reforma educativa, el cual “ha tenido básicamente dos intenciones: lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales [...]. Es importante resaltar que son acciones que se realizan de manera permanente, no casos aislados o coyunturales. Todos los sistemas educativos deben modificarse y hacen de estos cambios una necesidad” (RIEB, 2009: 15).

El planteamiento conceptual entonces resulta claro, reformar nos acerca a una modificación que conlleva sin duda cambios en la estructura y forma para trabajar de otra manera problemáticas actuales y/o una forma diferente de resolver aquello que no se ha podido hasta entonces cambiar.

Una vez que llegamos a este punto en el que es posible comprender de manera homogénea el concepto reforma educativa y su objetivo, queda claro entonces mencionar como parte de la historia de nuestro país, los antecedentes de la RIEB y con ello los nuevos planeamientos del Plan de Estudios 2011 Educación Básica como un esfuerzo por elevar la calidad educativa al lado siempre de un Gobierno Federal que ha impulsado a que estos cambios sean una realidad de vida escolar.

El objetivo en el Plan y programas de estudios 1993, era “elevar la calidad de la educación básica mediante la elaboración de nuevos planes y programas de estudio” (RIEB, 2009: 16), centrando así la importancia de la educación en el currículum más que en el alumno. Para 2009, el Plan de estudios, trabaja como parte de su objetivo, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (RIEB, 2009: 17), sin embargo, esta reforma presenta como parte estructural de su trabajo que “la principal estrategia es la adopción de un modelo educativo basado en competencias y la articulación entre los niveles preescolar, primaria y secundaria” (RIEB, 2009: 17).

Con lo anterior, el Plan de estudios de 2009 cambia la propuesta pedagógica y su estructura curricular, dando paso a lo que consentiría y justificaría un cambio de modelo educativo para generar la integralidad del Sistema Educativo Mexicano de Educación Básica, tal como lo plantearía la RIEB, generando por consecuencia también, la necesidad de ver la gestión educativa como un modelo de apertura a cambios de organización escolar que dieran por resultado logros satisfactorios en la forma de vivir en las escuelas.

Se habla entonces de un modelo de gestión como “un conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados.” (Namo, 2003: 23), en la escuela y tratadas de manera particular en donde éstas se generan. Tenemos así, la oportunidad de tratar a la institución como un ente específico de resolución de problemas dependiendo de las circunstancias del contexto.

El “modelo de gestión aspira a objetivos de corto y mediano plazo; propone un mayor número de alternativas posible para un futuro más remoto debido a la gran dosis de incertidumbre; procura dejar un amplio margen para las acciones de ajuste y le da un gran peso a las prioridades en la medida en que éstas indican dónde iniciar las acciones a corto plazo” (Namo, 2003: 23).

Visto así, el modelo de gestión, permite el trabajo de organización basado en planteamientos de la línea de gestión educativa que plantea la política educativa en nuestro país, y que manifiesta el rumbo de la educación desde el trabajo de la institución como un todo, el cual señala “generar estrategias de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje [además de las indicadas]” (Namo, 2003: 23)

- apertura institucional para establecer trabajos asociativos con otros sectores, dentro y fuera del Estado;
- flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, teniendo en perspectiva la ampliación de las oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje;
- capacidad para coordinar la iniciativa y la actuación de quienes realizan trabajos asociados en torno a las prioridades establecidas;
- poder para establecer y/o inducir modelos básicos de calidad de la enseñanza, una vez que se obtenga el mayor grado de consenso posible en torno a las prioridades del aprendizaje;
- manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento, a fin de adoptar mecanismos de compensación de los desequilibrios regionales y de las desigualdades sociales.

Para dar sentido a los elementos destacados en la reformulación de la Educación Básica en nuestro país con base en las necesidades sociales y desarrollo tecnológico y económico, se comienza a trabajar paulatinamente por sexenios lo que será la RIEB.

Dadas las condiciones y necesidades aparecerán en el Plan Nacional de Educación de 2001-2006 con Vicente Fox planteamientos destacados para modificar desde el modelo de gestión educativa estratégica, el trabajo en los centros escolares y la primera reforma de la conformación de la RIEB a la educación preescolar en 2004, en espera de elementos que se darán en el próximo sexenio.

En el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa y su Programa Sectorial de Educación en 2007-2012 y para dar continuidad a la Reforma Integral, se realizan las siguientes reformas: Educación Secundaria en 2006 y la de Educación Primaria en 2009, además de trabajar otros elementos del cambio de modelo que estaba desarrollándose en la educación básica.

Finalmente para el sexenio en curso del gobierno de Enrique Peña Nieto, donde se llevan a cabo planteamientos reformistas a la educación aparentemente más de orden laboral que educativo (al menos al momento del desarrollo del presente trabajo), se integran elementos como: Ley General del Servicio Profesional Docente, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la reforma al artículo 3° y los elementos que se agregan a la Ley General de Educación que en el desarrollo de este apartado trabajaremos puntualmente.

La Reforma Educativa, es la reforma al artículo 3° constitucional que ha ido acompañada de modificaciones en la forma de trabajo del SEM, estableciendo como puntos principales:

- Garantizar la calidad educativa
- Garantizar el máximo logro académico
- Ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior mediante concursos de oposición.

La reforma educativa plantea la trascendencia del maestro como figura central de la educación “la importancia de los docentes y la centralidad de su rol para lograr aprendizajes con todos los alumnos” (SNTE, 2015: 3).

La práctica docente se centrará en tres elementos que harán visible el desempeño docente y la posibilidad de lograr la calidad educativa (sumada a otros elementos):

- Planeación,
- Evaluación, y
- Ambientes de aula propicios al aprendizaje.

No obstante, los elementos del Sistema Educativo Nacional, están inmersos en el planteamiento de la reforma: alumnos, docentes, directivos, escuelas, programas educativos y políticas educativas, lo que acrecienta el desafío que enfrenta actualmente la educación de nuestro país.

En los términos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el docente se ubica en la Gestión Pedagógica, donde el ambiente de aula toma forma en esas cuatro paredes que se convertirán para el docente en el espacio propicio para transformar no sólo su práctica, sino incidir en el comportamiento de los alumnos y lograr que adquieran competencias.

La tarea del docente será en el aula, en la construcción del clima de aula favorable para que los alumnos tengan un ambiente de aprendizaje que sea acogedor, respetuoso y seguro, en el que los alumnos no sólo aprendan a leer y escribir, sino en el que desarrollen sus competencias sociales, es decir, competencias para la vida.

Capítulo 3. CLIMA DE AULA

3.1 Construcción del clima de aula

La perspectiva teórica que nos permitirá trabajar el clima de aula, se relaciona con el constructivismo, mismo que presenta aportaciones importantes para nuestro trabajo con la propuesta del Aprendizaje Situado y Enseñanza Situada.

“Cuando hablamos de clima de aula. No estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos, mobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula.” (Casassus, 2011). Hemos hecho ya la precisión en el capítulo anterior de que aquella parte material que forma el aula es el ambiente. El clima hace referencia a los vínculos que se logran establecer con los actores educativos, hablamos de vínculos humanos, de relaciones construidas desde el papel que nos asignan los roles sociales, en este caso, la escuela.

La relación constructivismo-clima, nos permitirá potenciar desde lo actitudinal la forma en la que podrán establecerse “el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación” (Casassus, 2011).

Cabe hacer el reconocimiento de que el aspecto central del clima de aula, radica en la noción del vínculo emocional, poniendo énfasis en las relaciones que se dan en el salón de clase, que desde Casassus, serán:

1. Profesor con la materia,
2. Alumno con la materia,
3. Profesor consigo mismo,
4. El docente con el alumno y
5. Entre los alumnos.

La forma en que el docente establezca las relaciones antes mencionadas, guiará el comportamiento de los alumnos, dado que es el sujeto que socialmente en la institución educativa tiene esa función. Queda como antecedente, que este trabajo si bien tiene como trasfondo el tema de la violencia, también reconoce un

elemento central, la actitud de la profesora ante los alumnos, las materias y consigo misma.

Es trascendente en todas las aulas de las instituciones educativas, identificar ¿cómo se construyeron los vínculos con los alumnos de su grupo? y ¿cómo construyó el docente el vínculo como mediador entre los alumnos y el conocimiento?, con el fin de establecer hacia donde se moverá la dinámica del grupo.

Una vez que queda centrada e identificada la importancia de los vínculos para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje, el docente logra ser un mediador en la enseñanza como lo establece en su propuesta teórica Frida Díaz Barriga.

Según la autora en comento la enseñanza situada se establece desde el paradigma constructivista; el docente para este modelo será mediador, el cual logra crear vínculos, contextualiza al alumno para que adquiera conocimientos que le sean útiles a su realidad. La enseñanza situada no requiere sólo enseñarle a los alumnos los algoritmos que lo vinculan a su vida cotidiana, sino situar justamente aquello que con mediación del docente logrará aprender y aplicarlo en la misma.

Una vez que la parte de los vínculos queda señalada como elemento necesario para la enseñanza, pasamos a otra situación que el docente debe trabajar en su aula, siendo otra de las piezas fundamentales en la enseñanza y aprendizaje; hablamos de los ambientes de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje intentan que se propicie la “participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (Díaz Barriga, 2006: 22). Sin embargo, recordemos que el trabajo de los ambientes de aprendizaje establece interacciones que podríamos decir, son dependientes del espacio y el contexto.

Por ejemplo, los ambientes en las zonas de alta marginación, son generalmente violentos, debido a que la propia organización de esos espacios se presta para el desorden y el caos. Dichas características en el mismo espacio generan que la condición espacial determine en la mayoría de los casos el tipo interacciones que se darán entre el espacio y los sujetos que ahí se encuentran.

Los aspectos que habrán de considerarse para el ambiente escolar (SEP, 2004: 17) son:

- Se motiva permanentemente a los miembros de la comunidad educativa, como medio para fortalecer el trabajo educativo.
- Se da a conocer la forma de trabajo y se establecen compromisos de las metas propuestas en la escuela.
- La comunicación y tolerancia entre los distintos miembros de la comunidad educativa son factores clave para el éxito del trabajo.
- Los docentes cuentan con canales de comunicación definidos, abiertos y ágiles para expresar sus opiniones.
- Todos los docentes conocen la normatividad que rige la escuela.
- El clima de trabajo es de confianza y permite el debate crítico y el respeto por las diferencias.
- Los servicios e instalaciones brindan un ambiente seguro, agradable y estimulante para los alumnos.
- Los docentes propician una buena comunicación entre los miembros de la comunidad para evitar conflictos.
- Los docentes se comprometen a aportar sus experiencias, conocimientos y esfuerzo para transformar e innovar su práctica docente.
- Se promueven reuniones para que los docentes den a conocer sus gustos, intereses y necesidades como miembros de la comunidad escolar.
- Los docentes trabajan en equipo con sus pares y con los directivos en las tareas colectivas propiciando el desarrollo de competencias en cada uno de los alumnos.
- Todos los docentes acuerdan criterios para obtener información sobre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión a partir de los cuales emiten un juicio sobre los avances logrados.

Los aspectos mencionados establecen un punto importante para los docentes en la educación, dado que hacen referencia a la gestión pedagógica como elemento inherente a la práctica educativa.

La gestión pedagógica nos permitirá en el aula movilizar saberes a través de la enseñanza, la forma en que el docente logre generar un ambiente de aprendizaje propicio para que el alumno aprehenda y un clima que permita que los vínculos que se dan en dicho espacio, sean libres de violencia.

Dichos elementos mejorarán tanto las relaciones que se dan entre los actores educativos, no sólo en el aula sino también a nivel de la escuela, ya que al modificarse las conductas de los sujetos, se propicia un trabajo más sano.

La trascendencia del ambiente escolar, depende del trabajo que se desarrolla no sólo respecto al espacio, sino entorno, también a las actitudes de los sujetos que se encuentran en la institución.

Por lo anterior, es que es posible incidir a través de nuestra práctica en la transformación que beneficie el aprendizaje de los alumnos, tal como lo plantea la teoría constructivista de Frida Díaz Barriga cuando se refiere al aprendizaje experiencial.

El “aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno” (Díaz Barriga, 2006: 3).

La propuesta de la escuela experimental o escuela laboratorio de Dewey, nos permite trabajar desde lo que será para Díaz Barriga la enseñanza situada, con una escuela activa, una escuela que hace de su contexto interno y externo, un referente para el aprendizaje.

La teoría de Dewey (Díaz Barriga, 2006: 5) se sustenta en:

- Las teorías psicológicas.
- Los principios morales básicos de las actividades cooperativas.
- Las necesidades e intereses de los niños y jóvenes.
- La aplicación del “método del problema” (lógico, ético y empírico).
- La experiencia centrada en los ambientes físico y social.
- El establecimiento del vínculo entre saber y saber hacer.

Siguiendo dichos sustentos, establecemos nuevamente la importancia que el ambiente de aprendizaje y el clima de aula tienen para hacer de la educación, un espacio de enseñanza y aprendizaje, donde no será unidireccional lo que se pueda aprender, sino que tenga significación para ambos, docente y alumno.

Una educación activa, requiere de elementos de la realidad que puedan ser relacionados y practicados como resultado de su aprendizaje en la escuela.

La enseñanza situada de Dewey, señala que “aprender y hacer son acciones inseparables. Los alumnos requieren aprender en el contexto pertinente” (Díaz Barriga, 2006: 19), tal como se pretende en este trabajo, no que el docente le diga qué al niño, sino que lo ayude a construir el ambiente que se requiere para que él aprenda significativamente.

Parece poco importante para el alumno poner atención a cosas que no logra relacionar con su realidad, la conjugación de los verbos, no tiene sentido para el alumno, si no se le muestra la relevancia que tiene para el lenguaje y por supuesto para la comunicación asertiva entre los sujetos. Ahí, en la realidad es donde el lenguaje toma sentido y entonces se hace no sólo necesario, sino indispensable aprender la conjugación de los verbos.

El alumno no necesita aprender cosas que jamás aplicará en su cotidianidad, en ocasiones se enseñan cosas por precepto del curriculum del nivel, sin embargo, en tanto el niño se dé cuenta de que lo que han aprendido les sirve para solucionar su realidad, la educación así será significativa para él.

Una forma de hacer de la enseñanza un evento significativo para el alumno, es situándola, “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006: 19).

De esta manera, situar el aprendizaje es indispensable. Baquero (2002) plantea que “desde la perspectiva situada (situacional o contextualizada, como la llama este autor), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Díaz Barriga, 2006: 19).

Entendamos que la educación que se ofrece en los centros escolares no está aislada de la comunidad, lo que nos obliga a considerar el contexto en el que se

encuentra la escuela. Es importante resaltar que todo lo que rodea a la escuela es también importante y quizá hasta responsable de lo que sucede ahí, por lo que se debe involucrar a la comunidad, que reconoce el problema que aqueja a la institución.

Al involucrar a la comunidad se hace de la situación “un principio nodal de este enfoque, [el cual] plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz Barriga, 2006: 19), mismo que se debe construir entre los sujetos que se involucran en la educación de los niños. Es decir, que la educación no depende únicamente de lo que el docente hace en el aula, el niño es resultado de sus prácticas culturales en las cuales vive, convive y se desarrolla todos los días.

En la escuela hablamos de situaciones educativas, que para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, donde los componentes por ponderar incluyen, de acuerdo con Engeström (en Baquero, 2002 citado por Díaz Barriga, 2006: 21):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
- El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad y el sujeto.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad.

El planteamiento de situar al sujeto en un contexto educativo, nos permite diseñar un ambiente que sea funcional para el aprendizaje, decirle al alumno que la escuela y sobre todo el salón es un espacio en el que ellos aprenderán y que es distinto a otros espacios sociales.

En la construcción del propio ambiente con base en los elementos ya mencionados con Engeström, le damos sentido y forma al aula como espacio exclusivo de aprendizaje bajo distintos elementos de organización en que lo simbólico toma parte significativa. Los ambientes de aprendizaje deben llevar de

manera inherente una organización no solo del espacio, sino también la forma en que el espacio les permitirá hacer funcional el aula.

Por ejemplo, en el caso del grupo de 3°A que anuncio en el planteamiento del problema, tenía como parte de los elementos que confluían negativamente, eran la desorganización del aula (espacio mal organizado), falta de reglas, un espacio de trabajo muy sucio, mesas y sillas amontonadas, sucias y desorganizadas, un bote de basura que estaba completamente vacío y sin embargo el salón tenía mucha basura.

Al trabajar desde la perspectiva del aprendizaje situado, encontramos que la intención es “recuperar y ampliar algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo” (Díaz Barriga, 2006: 21) para modificar de manera guiada, un ambiente de aprendizaje en el que inherentemente se trabaje un clima de aula para incrementar la calidad educativa que se refleje en los comportamientos y actitudes de los alumnos en los espacios sociales –no sólo en resultados de evaluación cuantitativa-.

Una educación que se construye y se interioriza, es una educación que impacta en el sujeto en todos los ámbitos de su vida, debido a que modifica de manera significativa tanto lo que aprende como lo que forma socialmente al sujeto, es decir que se humaniza al sujeto. La escuela, no debe ser el lugar donde se deposita al alumno mil temas o contenidos de asignaturas diversas, debe ser el lugar en el que el sujeto, razona y comprende actos sociales que competen a la población para hacer de su convivencia un espacio libre de violencia.

Cuando una sociedad en un espacio micro, como la escuela, pone en práctica sus habilidades sociales, ésta serán capaces de interactuar con el otro y generar aquellos vínculos que hacen un clima agradable para la población, un lugar en el que les gusta estar, convivir, a dónde les gusta llegar; cuando el espacio es violento el mismo individuo genera mecanismos para mediar la violencia del entorno.

3.2 Desarrollo de competencias docentes para el clima de aula

Los vínculos que se desarrollan en el aula, nos permiten evaluar cómo es la convivencia que existe en ese espacio social, si éstos son vínculos claros y positivos entre los actores que ahí confluyen, se establecerán roles fuera del conflicto. Es decir, que cuando en el vínculo se reconoce al docente como guía y/o autoridad de respeto en el aula, las relaciones que se den dentro del espacio, serán mucho más efectivas que cuando el docente es ignorado por los alumnos.

Cuando el docente logra organizar el aula de acuerdo a las necesidades de su grupo, pone en movimiento sus competencias para que la enseñanza sea efectiva para sus alumnos, así como el uso del tiempo y recursos sea efectivo para todos.

El informe de TALIS indica que “uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% de su tiempo lectivo por la conducta perturbadora de los estudiantes” (OCDE 2009: 5), sin embargo, las causas del comportamiento de los niños pueden ser diversas, entre ellas la desorganización del aula. Cuando me decidí a trabajar con el clima de aula, fue por el reconocimiento de la problemática que se presentaba en el grupo, si bien el fenómeno se identificó como violencia, requería tanto explicar en qué condiciones se estaba dando y cuáles eran las características de los niños, así como del espacio en el que se estaba desarrollando.

El grupo era tanto diverso como violento, empecé por poner en movimiento mis competencias docentes, para reconocer a mi comunidad escolar, a mis alumnos, organizar el aula, enlistar una forma de trabajo que no sería impuesta como reglas sino de organización, hacer uso de los espacios de tal manera que nos beneficiara a todos, incluso reconocer alumnos que pudieran compartir de primer momento una mesa, establecer acuerdos de salidas, darles espacio para jugar en los que pudieran compartir –material y establecer nuevas relaciones-, pero también espacios para dejarlos ser simples niños.

Había que trabajar sin duda la dimensión social del aprendizaje, aspecto nuclear que según Wenger (Díaz Barriga, 2006: 21) se resume en cuatro premisas:

1. Somos seres sociales, esto es un aspecto esencial del aprendizaje.
2. El conocimiento es una cuestión de competencia.
3. Conocer es cuestión de comprometerse de manera activa en el mundo.

4. Lo que debe producir el aprendizaje es nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo.

La dimensión social del aprendizaje engloba aspectos centrales de la dinámica educativa en la que no sólo importan los contenidos curriculares y la acumulación de los mismos, sino que hace un énfasis en las relaciones interpersonales que se dan en la educación. No somos receptores, somos sujetos dinámicos que ponen en movimientos sus saberes, los cuales se exponen a través de las competencias. “El aprendizaje es una experiencia de participación social” (Díaz Barriga; 2013: 63), si esa participación reconoce que el contexto influye, entonces no sólo es posible que el niño aprenda, sino modificar fenómenos como la violencia.

Conocernos y reconocernos como sujetos sociales en proceso formativo como docentes o alumnos nos permite ubicarnos en la función que ejercemos en el aula, en comprometer a cada uno de los actores en la correspondencia de sus actividades.

Si bien es trascendente que cada actor se reconozca en el plano escolar, también se debe reconocer la postura teórica que nos guiará en el trabajo áulico; para efectos del presente trabajo y convencida de las ventajas del constructivismo, planteo que será efectiva para la intervención, la enseñanza situada.

El Modelo de enseñanza situada, “resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco” (Díaz Barriga, 2006:19).

Desde esta perspectiva el docente deberá desarrollar sus competencias gestivas para el reconocimiento del contexto en el que sin duda la propuesta sociocultural de Vigotsky y Perrenoud, nos guiará sobre los elementos del entorno que de manera específica debemos considerar.

El docente que observa la educación desde el constructivismo reconoce que el aprendizaje “es una acción que se construye desde los intereses y motivaciones personales” (Díaz Barriga, 2013: 53), por los que sus competencias gestivas tendrán que ir más allá de enseñarle algoritmos o reglas de escritura.

Según Perrenoud, las competencias del docente deberán:

- Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo.
- Establecer controles periódicos de competencias, tomando decisiones de progresión.

Lo anterior conduce al docente a trabajar con “experiencias, contexto, interacciones y la problematización” (Díaz Barriga, 2013: 53) propios del grupo en el que se trabaja. No sólo buscamos que el docente desarrolle competencias, sino que también los alumnos sean competentes para la vida.

Movilizar las competencias de algunos actores desde Perrenoud es:

- Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (consejo de clase o de escuela) y negociar con los alumnos distintos tipos de reglas y de contratos.
- Liberalizar, ampliar la gestión de clase en un espacio más amplio.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Organizar y hacer evolucionar, en el sí de la escuela, la participación de los alumnos.
- Fomentar reuniones de información y debate.
- Prevenir la violencia en la escuela y en la comunidad.

- Participar en la instauración de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

Con lo anterior no sólo hacemos un listado de lo que debe trabajarse para adquirir competencia, hablamos de que lo que se modifica culturalmente en las relaciones entre autoridades, docentes, alumnos, padres de familia; el aprendizaje no es unidireccional.

Integrar a la comunidad en las actividades escolares nos permite hacerlos conscientes de la importancia de participar en la educación de los alumnos, pero también de implicarlos en el proceso, en el que ellos también aprenden que el clima que construimos es el clima que reproducen los niños.

El docente que conoce su contexto moviliza sus competencias gestivas para que un fenómeno como la violencia, se modifique y se viva ese cambio no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella también.

Esta propuesta permite mirar las competencias educativas desde una perspectiva integral, pragmática, consciente, racional, sensible y por supuesto integradora de saberes que se requieren para tomar decisiones y modificar la realidad que presentada tal como la vivimos afecta tanto el aprendizaje de los alumnos como a la misma comunidad.

La educación escolar es un proceso multidisciplinario que pone en movimiento competencias tanto de alumnos como del propio docente, por lo cual, será pertinente señalar que la perspectiva conveniente para este trabajo por su trascendencia será la desarrollada por Perrenoud.

Desde Perrenoud, la propuesta se dirige a la “práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de

aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un «escenario para un nuevo oficio» (Meirieu, 1989), el cual será generado en las escuelas, siguiendo líneas de trabajo con alumnos, padres, profesores, comunidad externa, etc.

Este planteamiento sociocultural en la escuela, nos permite señalar que el papel del profesor deber ser más consciente, inclusivo y complejo, dado que generar los espacios en las competencias, no sólo es cambiar el método, es modificar la forma de pensar de todos los integrantes de la sociedad, que están acostumbrados a ver la escuela como el lugar donde todo aquello que aprenden les genera una credencial de acceso al siguiente nivel escolar y de adquisición de conocimientos que nunca aplicarán en su vida.

“Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía” (Perrenoud, 2005: 7).

Cabe resaltar que para Perrenoud el “concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos” (Perrenoud, 2005: 7):

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.

3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Dichos aspectos no hacen más que confirmar que la dirección que presenta Perrenoud, es compleja en tanto plantea el trabajo con sujetos complejos, que deben enfrentar retos y resolverlos, en el que el mundo laboral requiere una mejor y mayor calidad educativa y que el propio sistema educativo logre a través de la gestión educativa, movilizar los actos de los implicados en la comunidad escolar.

3.3 Vínculo profesor-alumno desde la perspectiva constructivista.

Ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real (Zavala, 2013) e integrarnos de manera favorable a las actividades que nos permiten aprender.

Cuando hacemos referencia a los vínculos, hablamos del clima que se establece en un espacio determinado, cuando este se lleva a cabo en el aula, establecemos procesos de enseñanza y aprendizaje, límites, normas de convivencia, relaciones de reciprocidad, empatía, incluyendo todos los tipos de relaciones afectivas entre los sujetos del grupo, independientemente del rol que desempeñe cada uno.

El trabajo de competencias y vínculos desde el constructivismo debe ser trabajado eficientemente por el profesor para hacer que los alumnos participen de manera activa en su propio aprendizaje, es decir que los vínculos no se dan por el sólo hecho de tener un rol social, sino que son lazos que se construyen. El docente no puede obligar al alumno a que éste confíe en él para tener una mejor interacción y una actitud diferente ante el proceso de aprendizaje y el de enseñanza, ambos actores construyen esa relación (Docente-Objeto de conocimiento-Alumno).

Es trascendente considerar que la “formación integral de los ciudadanos de hoy y de mañana, debe ser responsabilidad de todos y cada uno de los agentes educativos, por lo que se hace necesaria la participación de toda la sociedad en todos los ámbitos” (Zavala, 2013: 66), poniendo énfasis en la calidad de vínculos que se logren construir, será la calidad de la interacción que se logre entre los actores.

Por ejemplo, si un docente promueve violencia entre los alumnos, estos no sólo la reproducirán entre ellos, sino que casi de manera automática será revertida a éste mismo. Cuando trabajamos en un espacio violento, no habrá otra forma diferente de relacionarse sino de la misma manera, dando cuenta de que el clima de aula dependerá de la manera en que cada uno de los actores construya desde su rol el entorno en el que se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje.

3.4 Evaluación del clima escolar como factor de calidad

La evaluación en educación ha servido para situar a los alumnos en rangos de promovido o no promovido, asignándoles un número que refleja el nivel de conocimientos adquiridos y/o dominados.

La evaluación en cada paradigma educativo tendrá impactos diversos debido a que pondrá énfasis en algún o algunos elementos del modelo que resalten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro país a lo largo de la historia de la educación, hemos pasado –no, transitado- de modelo en modelo educativo para lograr un principio filosófico de sujeto a formar que se encuentra en el artículo 3° constitucional. Actualmente, en México vivimos un proceso de enseñanza y aprendizaje situado en el paradigma constructivista, planteado en el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica, en el cual la evaluación es un proceso que no se define únicamente a través de los números, sino de las competencias que a lo largo de la vida logra desarrollar el sujeto.

Conceptos como evaluación y calidad educativa serán el binomio que identifique el quehacer educativo de la actual política educativa, pero sobre todo, serán los elementos que den sentido a la práctica docente en las aulas.

Por lo anterior, es que el Estado ha implementado una Reforma Educativa en la que sea una evaluación docente la que defina las condiciones en las que se debe trabajar en el aula, poniendo énfasis en lo que se construye.

Antes de señalar en qué consiste la Reforma que trastoca el Sistema Educativo Mexicano como parte del planteamiento del presente sexenio para la educación, será trascendente, puntualizar a qué se refieren conceptos como el de evaluación y calidad, desde la propia Secretaría de Educación Pública. Lo anterior nos permitirá no sólo señalar la coherencia en la estructura del modelo con los documentos oficiales, sino también evidenciar de qué manera la Reforma acerca al SEM a la calidad educativa a través de la evaluación y cómo impacta está en el aula.

Con base en los documentos Modelo de Gestión Educativa Estratégica retomamos conceptos como el de calidad y evaluación para lo fines del presente apartado.

Los conceptos de calidad y de evaluación se han ido construyendo a través de los planteamientos internacionales que intervienen en las decisiones de la política nacional.

“La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas, reconoce que a partir de la Declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos de acuerdo con la obligatoriedad y cobertura de la educación, así como en desarrollo curricular y formación docente; sin embargo, también existe una serie de dificultades que inciden aún en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.” (OREALC-UNESCO, 2007).

Esta perspectiva ha planteado lo que se espera de la educación, encontrando que la conceptualización de la misma, ha subrayado los aprendizajes y la calidad

educativa, a partir de múltiples variables que amalgaman como consecuencia de los aprendizajes el resultado de la evaluación.

La calidad educativa no se logra definir con una sola perspectiva conceptual debido a que como ya lo mencionamos, se estructura de múltiples variables que le dan sentido a lo que se espera sea la educación, por lo cual, resaltaremos de manera textual, las aportaciones de autores como Schmelkes y Latapí, así como de la misma OREALC-UNESCO.

Para Schmelkes (1995) “plantea que la calidad debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos [...]. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad” (SEP, 2010: 17).

La aportación de Schmelkes, es una visualización de los Estándares Curriculares de Educación Básica, que se van fortaleciendo a los largo de la educación y que sin duda se hacen presente en las prácticas cotidianas de los sujetos, es decir, cuando se enfrentan a la vida y saben qué hacer con aquello que aprendieron en el salón de clase, solo así se hace presente la calidad, haciéndola significativa para todos.

Pablo Latapí (1996) expone que “la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el micro, la calidad arranca en la interacción maestro-alumno, en la actitud de éste ante el aprendizaje.” (SEP, 2010:17).

Latapí sin duda toca ambos puntos del SE, lo macro y lo micro, anotando que la respuesta de aquello que se dé en la esfera de la organización de las políticas educativas, podrá generar impacto en las aulas una vez que el propio docente ha resuelto lo importante que es para el alumno, el proceso de enseñanza que éste deberá de proporcionar a sus alumnos desde su particularidad.

La OREALC-UNESCO (2007) define la calidad educativa como “derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto

de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia”. (SEP, 2010: 18)

Así, la parte filosófica del tipo de sujeto a formar, es legado de los Organismos Internacionales, un sujeto competente para la vida, aquel que desarrolle competencias que se expresarán como resultado de la calidad educativa que según el Modelo de Gestión Educativa Estratégica debe:

- Considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad, como para fortalecer la democracia y alcanzar mejor calidad de vida.
- Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias con escasos recursos.
- Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

Para el Estado la Calidad Educativa se reduce al acceso a la escuela y a la disminución del abandono y deserción escolar, sin embargo la educación va más allá de recibir al número de niños que soliciten inscripción, o trabajar en las escuelas los rezagos educativos por Barreras de Aprendizaje. La Calidad Educativa, como lo plantea Latapí, es un todo, una estructura con microsistemas que hacen que funcione el todo en el aula, ese todo llamado Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Por lo anterior, me permitiré resaltar un fragmento de la filosofía de la libertad de la Escuela de Summerhill de Neill, cuando se refiere a la calidad de la enseñanza:

“La enseñanza de los niños pequeños es, hasta donde puede juzgarse, inteligente y eficaz, y hay alguna enseñanza buena en los grados superiores, pero la falta de un buen maestro para los menores que pueda inspirar y estimulan a los niños de 8, 9 y 10 años se echa de ver con mayor claridad. De un modo un tanto sorprendente, se usan métodos anticuados y formales y cuando los

niños llegan a la edad en que son aptos para un trabajo más avanzado, sufren considerables desventajas y presentan a los maestros graves problemas.” (Neill, 2014: 79)

Llama la atención la importancia que centra la Escuela de Summerhill en el docente, y con ello en el perfil del mismo para poner en práctica sus competencias que le permitan mediar entre el alumno y el conocimiento, y la única forma que tiene para hacerlo, es a través de la didáctica, el uso de los métodos que requiera para que el alumno aprenda. También señala la visión a futuro de lo que el alumno aprende en sus primeros años de escuela y que impactarán en su vida escolar, por ejemplo, un alumno al que le gusta asistir a la escuela y entrar a su salón de clases porque la hora de su asignatura (s) favorita (s) empezarán, es una labor que el docente debe promover en el aula. Es eso lo que hace la diferencia entre tener que aprender y querer aprender. Un poco de libertad como la que propone Neill, acompañada de motivación del docente que atrape a los alumnos, promueve no sólo buenas notas, sino calidad educativa auguran un buen paso de los sujetos a lo largo del Sistema Educativo.

Unido a lo anterior, la evaluación se asocia de manera irrefutable a generar calidad educativa, visualizándola en el momento en que ambas se convierten en “buen clima emocional, [que] tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. Esto apunta al peso de la variable en los logros académicos, y también indica que esta dimensión es algo que debe ser considerado dentro de los programas de formación docente” (Cassasus, 2011).

Haremos una analogía respecto a la evaluación, es posible observar la calidad de un buen servicio de comida, cuando los elementos que se presentan son agradables al paladar, a la presentación y a la limpieza de un sitio; lo mismo ocurre en la educación, aunque pudiera ser un ejemplo burdo, así lo es, cuando se complementa la estructura de aquellas partes que nos han llevado a la evaluación de un sitio, tomamos en cuenta todos los elementos que la componen y que dan como resultado un excelente platillo, en el caso de la educación, se nota en sus habitantes.

Podríamos hacer sin mucha elaboración, una evaluación de la educación en nuestro país, pues nos dedicamos a esto, con tan sólo observar las condiciones en las que se encuentra la mayoría de las escuelas y lo evidente que se hace el comportamiento de la sociedad, podríamos inferir que no existe calidad educativa. Sin embargo, para hablar de evaluación se requiere como el caso de la calidad, conceptualizarla y hacerla tangible para dar un acercamiento a lo que se espera de ella. Por lo cual, daremos este pequeño señalamiento que pretende hacer uso de la evaluación para la mejora continua.

La evaluación para el Sistema Educativo Nacional es un “componente [que se] define como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud de responsabilidad por los resultados propios y de apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones” (SEP, 2010:103).

De esta manera la propuesta como lo plantea el mismo documento del MGEE, es trabajar con los resultados que se vayan obteniendo, no para señalar los errores, sino para trabajar en ellos, errores que al ser corregidos, les permitan mejorar en aquellas debilidades que tiene cada parte de la estructura.

Modificar la idea que por décadas se tenía de la evaluación dado que “es común en la vida cotidiana de la escuela, está presente en el lenguaje de los docentes, y de los directivos [...] es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de medición [...]” (SEP, 2010: 103).

Para la política educativa, se debe dar nuevo significado a la evaluación así como utilidad tanto para los alumnos, como para los actores educativos en general, Olga Apud (2000) resalta que la evaluación es “un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado en procesos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios [...]”. (SEP, 2010: 103)

El planteamiento va más allá que dar una asignación numérica a los contenidos o como la conclusión del proceso de aprendizaje, lo revalora como un proceso que

aparece incluso al inicio de la misma planeación, no como otro de los elementos de la misma.

Por su parte Casanovas (1995) se refiere a la evaluación como “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuentes, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada” (SEP, 2010:104).

Esta perspectiva nos presenta a la evaluación como un medio para la revisión de procesos y resultados que nos permitirán sin duda tomar decisiones. Un docente sin instrumentos de evaluación, difícilmente podrá evidenciar desde donde está partiendo, mucho menos, los logros o avances que se estén dando.

Como medio, la evaluación es trascendente, como fin, es un error que la educación a cargo por muchos años, incluso hoy día aún se cometen esos errores, como pasa hoy con la Reforma Educativa. Inconvenientes que parecen dar muestra de un cambio –no transición- de planteamiento de la evaluación educativa en nuestro país y que podrá ser tema de otro trabajo de investigación.

Con el MGEE, se presenta el Ciclo de la mejora continua, que en su esquema integra la estructura de lo que es el Sistema Educativo Nacional:



Figura 3. Ciclo de Mejora Continua del Modelo de Gestión Educativa Estratégica. La figura representa los pasos que se establecen en los centros escolares para la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, que llevan a la calidad educativa puntualizando que no es lineal, sino un proceso continuo y de retroalimentación (SEP, 2010: 105).

Si logramos comprender que el producto de un ejercicio es el resultado de un cúmulo de saberes, lograremos no sólo evaluar el producto en sí, sino el proceso que implicó la obtención del mismo. “La evaluación para la mejora continua adquiere una especial relevancia al considerarse la principal fuente de información para la toma de decisiones” (SEP, 2010: 106), lo cual nos da ventaja a los docentes de verla como un apoyo al proceso educativo y a la política educativa, de detectar las carencias que se nos presentan en los centros escolares.

La evaluación desde un enfoque basado en competencias no implica únicamente el cómo se enseñarán ciertos contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), habilidades y actitudes, para que éstos puedan ser aplicados por el alumno en su vida cotidiana, es parte de éste proceso formativo, el saber cómo habrá de ser evaluado el alumno desde este tipo de propuesta educativa con base en el objetivo que se proponga el docente y del

ámbito en el que se desee incidir. La evaluación deberá ser coherente con los objetivos que se proponen, lo que implica que el docente debe disponer del conocimiento y de los medios de evaluación que permitan identificar el dominio de aprendizajes que han alcanzado los alumnos como resultado del proceso de enseñanza.

Todo esto trasladado a la realidad educativa nos da la oportunidad de identificar problemáticas específicas en la escuela, trabajar desde un enfoque de competencias aquello que está debilitando el logro de los objetivos formativos y poder evaluar el proceso y resultados de lo que se implementa en el aula.

En la escuela, la estructuración de la enseñanza, debe atender a las relaciones interactivas que plantea y sobre todo, hacer usos de los datos arrojados por la evaluación para que así el docente pueda incidir, como en las “relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o entre alumnos [dado que] afecta al grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia” (Zavala, 2013: 174).

Es parte de lo visible de la calidad educativa la forma en que el docente organiza su aula, cómo promueve los ambientes de aprendizaje y sobre todo, la forma en que logra motivar a sus alumnos todos los días. Por lo cual, la evaluación no será el número que representa lo “aprendido” sino el todo del comportamiento de sus alumnos, ahí está también el trabajo del docente, al generar espacios propicios para el aprendizaje, cuando los alumnos son capaces de aprender en un espacio libre de violencia, alumnos a los que les gusta ir a la escuela, etcétera.

En el caso de la violencia, será necesario que el profesor “[promueva] canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción” (Zavala, 2013: 173) para que estimule a los alumnos a buscar constantemente soluciones a las problemáticas que se presentan cotidianamente.

En el ambiente escolar, el profesor debe “potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ellos, y en su realización y control, posibilitando que

aprendan a aprender” (Zavala, 2013: 173) desde la escuela, y teniendo resultados que evidencien socialmente la modificación conductual de los sujetos al exterior de la escuela.

Es en el aula, en las escuelas, como se hace visible la calidad educativa, donde la evaluación como proceso formativo se concretiza, niños que conviven en ambientes de aprendizaje sanos, donde lo único que interesa es su aprendizaje.

Capítulo 4. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA COMO MARCO DE ACCIÓN DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CLIMA DE AULA

*“He llegado a una conclusión aterradora:
yo soy el elemento decisivo en el aula.
Es mi actitud personal la que crea el clima.
Es mi humor diario el que determina el tiempo.
Como maestro, poseo un poder tremendo:
el hacer que la vida de un niño sea
miserable o feliz...”*

Puedo ser un instrumento de lesión...o de cicatrización”
G. Guinot, La tragedia educativa. (Céspedes, 2009b)

4.1 Binomio clima de aula-ambientes de aprendizaje.

Hemos transitado en este trabajo el análisis de la parte macro hasta llegar a lo micro de la educación, para pasar de lo intangible a lo tangible, y esto resulta real cuando llegamos a los centros escolares y nos enfrentamos a la realidad, es ahí donde se comprende la estructura de la educación.

Lo trascendente en este apartado será explicar cómo se logra entretelar el clima de aula y el ambiente de aprendizaje para construir un espacio educativo de vínculos e interacciones que impactan en los aprendizajes de los alumnos que se encuentran en la Educación Básica de nuestro país.

Encontramos que el microcosmos llamado escuela, presenta componentes específicos detallados en la concepción de Clima Escolar, que ha estado en boga en el discurso político, sin embargo, es necesario señalarlos para establecer si dichos componentes influyen en lo que los niños aprenden en las aulas.

El clima escolar como lo exponemos en el cuadro 1, resulta más complejo debido a que los componentes que ahí confluyen presentan tanto vínculos sociales como interacción entre la institución y los límites que la organización de la misma presenta.

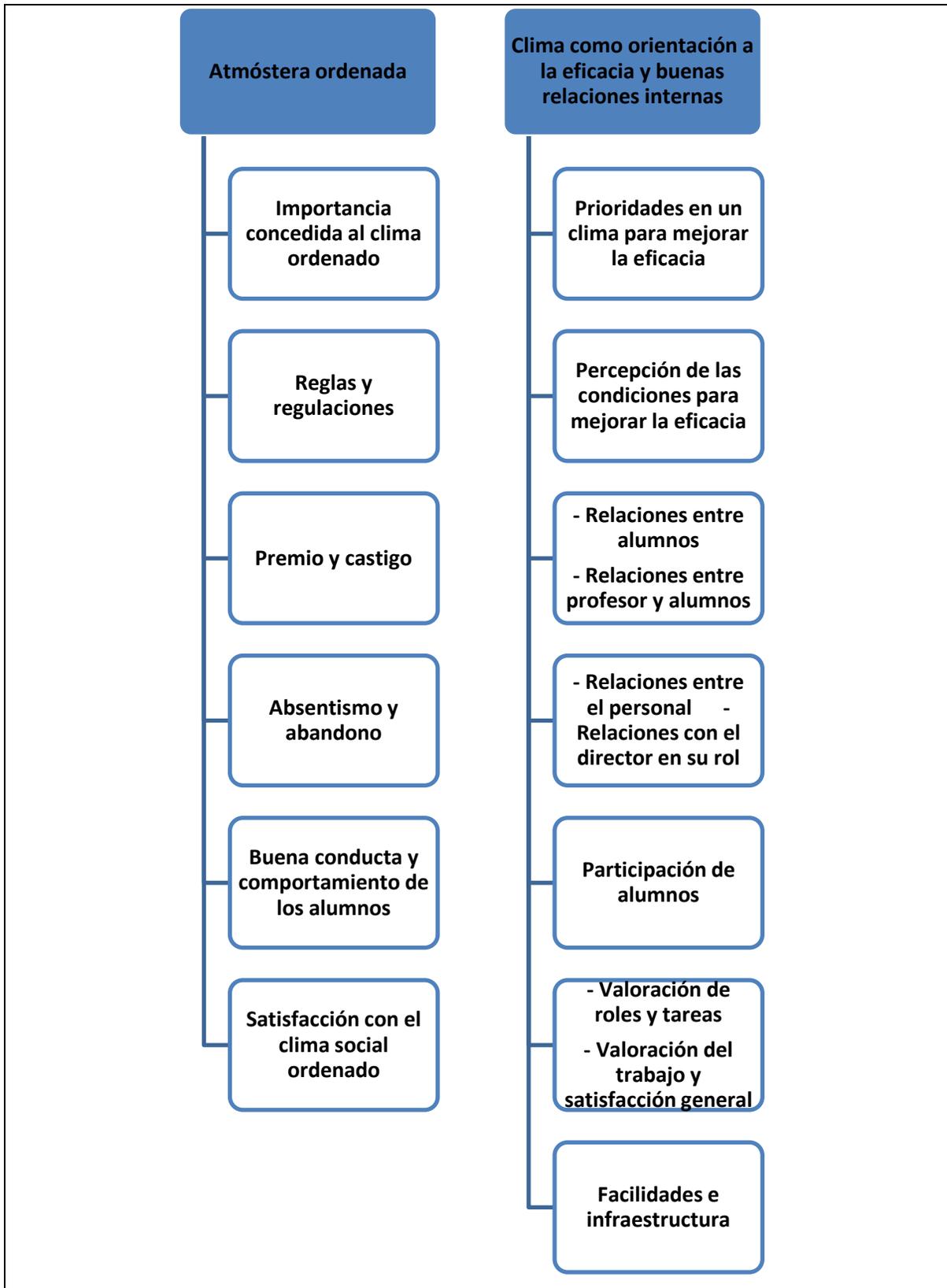


Figura 4. Los componentes del Clima Escolar, se construye desde la atmósfera ordenada y el propio clima en el que se establecen las relaciones sociales (GONZÁLEZ, 2004: 101).

En la escuela se construyen vínculos e interacciones que se van desarrollando dentro y fuera de la escuela, siendo todos los actores responsables de lo que ocurre ahí dentro.

El clima escolar (figura 4) se divide en dos componentes, atmósfera ordenada y clima como orientación a la eficacia y buenas relaciones internas en las que su autor Arturo González, desprende aspectos importantes que son los que hacen que la institución logre ser lo eficaz y eficiente para la calidad educativa.

Es interesante resaltar como el trabajo de las escuelas en la labor educativa no es responsabilidad exclusiva de los profesores (a los que generalmente se les hace responsables de lo que los sujetos logran o no aprender) o del tipo de instalaciones que tiene cada centro, sino del conjunto de aspectos que hacen que el todo funcione y se refleje en la población como resultado de la intervención pedagógica.

Por ejemplo, un centro educativo habla mucho de su población cuando logra establecer acuerdos de ingreso y salida del plantel sin llegar al conflicto, porque tanto padres, alumnos, autoridad y docentes, aceptan que la forma de organización de la escuela beneficia a los alumnos, en diversos ámbitos formativos (valores de puntualidad, asistencia, cumplimiento de normas, respeto, etcétera). La formación que se imparte en los centros escolares no es únicamente curricular en diversas áreas de conocimiento, ahí aprendemos a convivir, a compartir, a relacionarnos con el otro, aprendemos que en la sociedad las formas de organización impactan en la forma de vida cotidiana que alcanzamos.

La propuesta de González establece la similitud con el MGEE al establecer dos de los 4 niveles de concreción de la Gestión, hablamos de la Gestión Escolar y la Pedagógica.

La Gestión Escolar se relaciona con la Atmósfera Ordenada en la que se establecen las formas generales de organización y que pasan por lo instituido; el planteamiento del MGEE dice que la GE se dirige al ámbito de la “cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela [...]” (SEP, 2010: 60).

En este sentido se establece que un clima ordenado depende de la forma en la que la comunidad logra organizarse y dar continuidad a sus prácticas que la identifican socialmente. Existe un centro escolar que establece una forma de trabajo que requiere ser regulada, normada, es decir que le permita a los sujetos que integran la comunidad, generar conductas positivas que se reflejen socialmente.

La escuela tiene una función importante, es una institución socializadora en la que el alumno es formado para desarrollar armónicamente sus capacidades con base en el artículo 3° constitucional, del cual se establece que el objetivo de la educación será la calidad educativa.

La forma en la que se instrumenta un mandato legal, que rodea la atmosfera de la Gestión Escolar baja a las aulas y toma sentido en lo que realiza el docente con los alumnos en sus clases, hablamos entonces del nivel de concreción al que llegamos en la práctica, la Gestión Pedagógica.

Entendemos pues que el aula será un lugar de encuentro en que confluyen categorías conceptuales importantes como la propia Gestión Pedagógica, el ambiente de aprendizaje y el clima de aula; los cuales desarrollaremos en este momento como parte del discurso que genera la posibilidad de explicar la posibilidad de conseguir el objetivo de educación, la calidad.

La Gestión Pedagógica tiene sitio de desarrollo en la escuela de manera específica en el aula, lo que se entiende una vez que:

“Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí ya los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es”. (Duarte, 2003).

Jakeline Duarte que trabaja la aproximación conceptual de los ambientes de aprendizaje, en los que encontramos sin duda la trascendencia real de la Gestión Pedagógica que compete exclusivamente al profesor de aula, aquel que transforma la realidad y el espacio para hacerlo significativo, eficaz y eficiente para que los niños aprendan en un ambiente propicio.

No basta con que los alumnos cuenten con una escuela con una infraestructura en la que pasen una jornada escolar, debe construirse un ambiente en el que los niños y niñas quieran permanecer para aprender cosas nuevas y ponerlas en práctica.

Así, la gestión pedagógica concretará la práctica del docente para realizar los procesos de enseñanza. “La gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada”. (SEP, 2010: 62)

La interrelación que se da entre el cumplimiento del objetivo de la educación y la gestión pedagógica es trascendente según Zubiría (SEP, 2010: 62) en su aportación al documento MGEE, ya que se liga directamente a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente a grupo.

Diríamos entonces que el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, dice Harris (SEP, 2010: 62) que hay un relación con su desarrollo cognitivo y el socioafectivo, lo cual tiene implicaciones y alcances importantes para el ambiente, debido a que un alumno o alumna que no se siente feliz o a gusto en su salón de clase se hace visible al dar resultados desfavorables en su rendimiento y aprovechamiento escolar. Alumnos que no son motivados por sus profesores, son alumnos que generalmente se distraen en clase y suelen utilizar su tiempo molestando a sus compañeros e impidiendo el desarrollo de sus clases.

Gestión pedagógica forma parte del planteamiento del clima de aula, ya que

“determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto el clima de aula es un

componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados, como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza” (SEP, 2010: 63)

En este sentido cabe resaltar los aspectos que sin duda están presentes en el clima de aula como se muestran en el siguiente esquema:

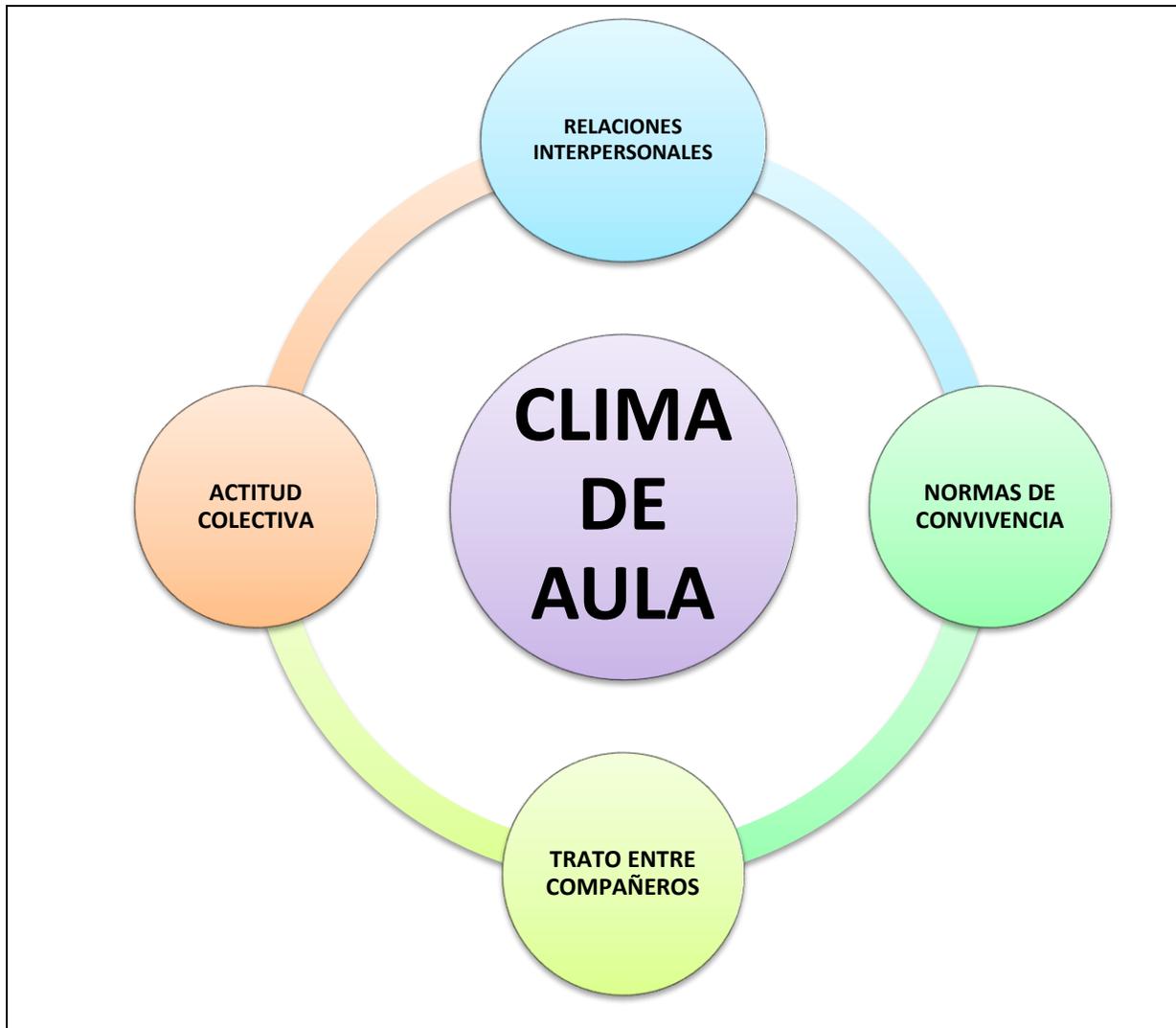


Figura 5. El clima de aula se construye desde las interacciones sociales que se establecen en el mismo espacio educativo. Estableciendo relaciones libres de violencia, el clima de aula resulta favorable para el aprendizaje. Elaboro: Yurincy Tapia.

Recordemos que hablar de clima de aula, es hablar de clima emocional (socioafectivo) como lo señalamos anteriormente, por lo que es sobre éste en el que centramos el trabajo de intervención que resulta de interés y ayuda a nuestra

práctica docente. Trabajar el tema de lo socioafectivo, nos permitirá incidir en las transformaciones conductuales no sólo de los alumnos y alumnas, sino de toda la comunidad educativa, partiendo del principio de que a un niño no se le debe obligar a obedecer, sino motivar para que comprenda su ambiente y modifique el clima en el que se relaciona con los otros.

Los ambientes de aprendizaje y su relación con la gestión educativa, encontrará como consecuencia, la calidad educativa.

El primero de ellos se logra, integrando a la realidad profesores de calidad, los cuales son “profesionales de la educación con buenos logros académicos y que obtienen resultados importantes en los aprendizajes de sus estudiantes” (Villalobos, 2011), no sólo porque acumulan conocimientos en sus alumnos, sino porque son capaces de enfrentar los desafíos que su contexto le demanda en y desde el aula.

El segundo de los elementos con el que se relaciona la existencia de los ambientes para lograr la calidad, será la gestión, la cual por decisiones de la política, le prescribe a los centros escolares como condición, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, por su relevancia, pertinencia (contexto) y trascendencia para la educación de los alumnos, y de lo que resultará, la calidad educativa.

4.2 Competencias gestivas del docente para la construcción del clima de aula

En el apartado anterior se estableció el binomio ambientes de aprendizaje-clima de aula en el que el elemento inherente es la gestión pedagógica y con ello la práctica docente para que dicho fenómeno suceda.

Se identificó cómo la gestión pedagógica le permite al docente construir el clima de aula propicio para el aprendizaje efectivo de los alumnos ante un ambiente que atrapa a los niños, que los motiva y los hace sujetos activos.

“La gestión pedagógica, en la que se concretan los aprendizajes la asocia con el desempeño profesional del personal docente, que toma

en cuenta las características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, y permiten propiciar oportunidades pedagógicas diferenciadas. En este sentido, se tiende a una atención diversificada que aproveche múltiples recursos y medios didácticos”. (SNTE, 2015: 19)

La labor docente es central para el ambiente de aprendizaje y clima de aula en el que la gestión pedagógica deberá trabajar los cinco aspectos que la integran:

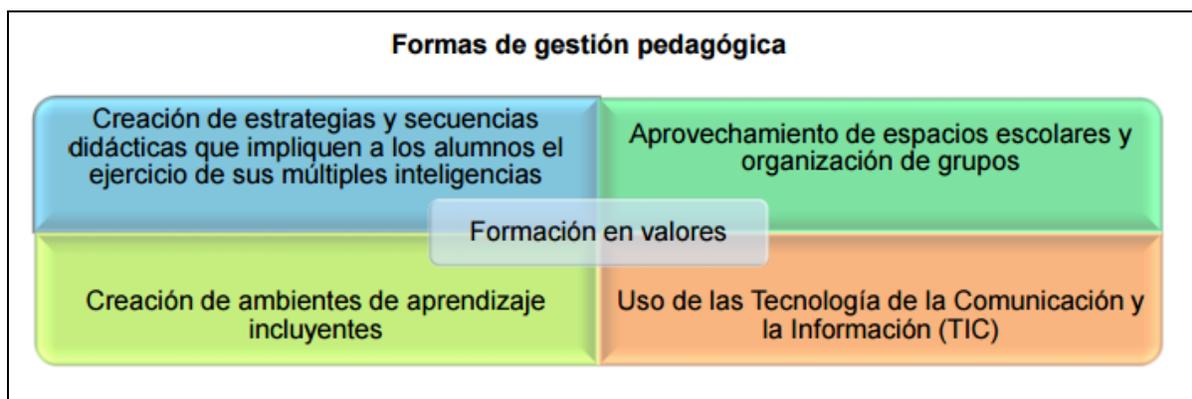


Figura 6. Las formas de gestión pedagógica que se llevan a cabo en el aula, van desde las herramientas educativas, hasta la utilización de la tecnología, dando sentido a las estrategias diversificadas que apoyan la creación de los ambientes de aprendizaje para conformar el clima escolar favorable para los alumnos. Por Elizabeth Rodríguez González. (SNTE, 2015).

Tomando en cuenta cada uno de los aspectos mencionados en el cuadro precedente que conforman la gestión pedagógica, se plantean desde la parte profesional y formativa del docente, hasta la parte filosófica que comprende así al sujeto, es decir, los valores acompañados del deber ser.

En las formas de gestión escolar no basta con que el administrador y/o mediador domine los contenidos del currículum de Educación Básica, sino que además sea capaz de generar un clima idóneo para que los alumnos aprendan más que Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, etcétera, sino también a respetarse y a respetar, a convivir y a integrarse con los otros, a compartir y también a asumir sus errores con dignidad.

El trabajar el aspecto socioafectivo de manera positiva en cualquier ámbito social, no sólo nos permitirá interactuar con el otro, también nos permitirá generar ambientes propicios que impactarán en nuestro desempeño así como actitud para realizar nuestras actividades cotidianas.

El docente tiene una gran labor, él puede modificar todo aquello que afecta el desempeño de los alumnos.

El docente será capaz de generar el clima de aula favorable erradicando de manera paralela la violencia y por consiguiente, lograr el objetivo de competencias sociales que impacta en la cultura de la salud de la sociedad y por ende en el cambio conductual de los sujetos en edad escolar y en los que ya pasaron por el sistema educativo mexicano, así los “procesos de aplicación de la competencia en distintos contextos puede realizarse en sesiones diferenciadas, ya que el objetivo último es el que el alumnado sea capaz de utilizar la competencia en cualquier momento en el que ésta sea necesaria”. (Zavala, 2013: 177)

No es una generalidad que el clima de aula deba ser atendido en situaciones problemáticas únicamente, sin embargo, al trabajarse aspectos socioafectivos no sólo logramos modificar esos ambientes que presentan situaciones problemáticas, sino que logramos mejorarlos.

Una de las problemáticas que existen actualmente en las escuelas de manera generalizada es la violencia escolar, la cual no es exclusiva entre pares (alumnos) se da entre los diversos actores.

Las relaciones sociales son cada vez más violentas, nos enfrentamos a que entre pares y no pares, se generan situaciones que terminan por transformar las prácticas cotidianas de no violentas a violentas. Hoy en día no podemos hablar únicamente de *bullying*, entendido este como “una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques” (SEP, 2011: 35), la violencia no es únicamente entre pares, existen actos violentos entre los diferentes actores escolares que se encuentran en los centros escolares. Es más común de lo que parece, vivir entre acoso, maltrato, hostigamiento e intimidación no solo entre estudiantes, sino en general

los actores educativos ambientan la escuela con dichos actos. Lo anterior es preocupante dado que como seres humanos y por ende sociales, no podemos evitar mantener interrelaciones con los otros, desde ese panorama sabemos que el trabajo en equipo que se da en las escuelas no puede evitarse, pero que la falta de competencias sociales, provocan la negativa forma de relacionarse entre ellos. No podemos evitar que en un espacio social como lo es la escuela se lleven a cabo interacciones entre diferentes sujetos, la escuela hoy ha establecido que parte del trabajo escolar depende del trabajo en equipo, tanto entre alumnos, docentes, padres de familia y trabajadores de asistencia a la educación, por lo que en el organigrama ha jerarquizado las relaciones que se llevan en las escuelas “al ocupar un puesto, nos encontramos ipso facto formando parte de un equipo cuyos miembros no se han elegido” (Perrenoud, 2005: 51) pero que debemos aprender a respetar, dada la importancia del papel que se le ha asignado a cada integrante y la responsabilidad que su puesto asignado representa para favorecer las condiciones de la institución educativa.

Sin embargo, no toda relación social resultará siempre favorable para el ambiente. Parte del planteamiento de Perrenoud propone que el trabajo en equipo parte de la disposición de los sujetos, centrado en el bienestar de la comunidad.

Un efecto positivo del trabajo en equipo en el interior de los planteles escolares es la “intervención creciente, en la escuela de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de los alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencia u otras formas de maltrato” (Perrenoud, 2005: 64), en este sentido la colaboración resulta efectiva dado que la corresponsabilidad de los integrantes del trabajo en equipo se centra en el alumno.

El efecto negativo resulta cuando se dan tensiones laborales por envidia y no es posible incidir en la conducta del alumno, se comienza por ignorar la problemática para librarnos de ser “vigilados”, porque los docentes en ocasiones creen que la acción colaborativa o en equipo es para exponer los errores del profesor y no para modificarlos y mejorar así la práctica docente.

Así, todo aquello que se construye en un centro laboral trastoca toda relación social entre los sujetos e incide en el aprendizaje de los niños que asisten al centro escolar. No sólo le permite a la comunidad aprender en un mejor ambiente de aula, sino que los motiva a asistir diariamente a la escuela con ganas de aprender, de compartir con sus compañeros y profesores; cuando las relaciones con dificultades se reducen, el clima de aula mejora e impactará los aprendizajes dándole sentido a la calidad educativa.

Existe al respecto un planteamiento sociológico del francés Perrenoud en su obra 10 diez nuevas competencias para enseñar, en las que una estrategia de trabajo será en equipo con el fin de generar tres competencias que favorecen las relaciones sociales:

- Saber trabajar en equipo nos permite pasar de un pseudoequipo a un verdadero equipo
- Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva [...] en una cultura de la cooperación.
- Saber detectar, analizar y combatir las resistencias [...] adoptar una mirada comprensiva [...].

Erradicar los actos violentos en los centros de trabajo, puede ser un proyecto de equipo que trastoque a todos los integrantes de la comunidad educativa, si al modificar sus actividades en equipo, trabajan competencias sociales que expongan sus procesos de aprendizaje al mostrar su capacidad metadisciplinar como lo propone Zabala y Arnau.

La función de la escuela debe consistir en la formación integral de la persona, para que sea capaz de dar respuesta a los problemas que la vida le planteará, sin embargo el ambiente que haya en las escuelas, dependerá en gran medida de la calidad del trabajo en equipo para organizar los proyectos educativos que generen condiciones óptimas de aprendizaje para los alumnos. Cabe recordar, la propuesta de J. Delors en La educación encierra un tesoro, identifica los cuatro pilares fundamentales para este fin: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, en el que el trabajo en equipo toma forma y debe ser libre de actos

violentos para ser considerado como funcional en el proceso de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

4.3 Uso de estrategias adecuadas y pertinentes como parte de las competencias pedagógicas del docente para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje

Siguiendo el orden de ideas respecto al ambiente de aprendizaje, el clima de aula y competencias gestivas del docente para lograr el objetivo de la educación con base en el precepto constitucional (art. 3°), planteamos en este apartado, la necesidad de estrategias adecuadas y pertinentes para erradicar la violencia escolar y generar espacios en los que el alumno no solo aprenda español y matemáticas, sino a compartir y convivir con los otros.

Por lo anterior, se requiere “diseñar actividades de enseñanza por medio de diversas estrategias, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes” (Villalobos, 2011).

Es necesario reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el rol del profesor como agente de cambio y oportunidad, pues son ellos, un factor importante y diferenciador en las escuelas.

La característica de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas, influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología. De allí, que sea urgente contar con profesionales de alto desempeño, que no sean docentes que trabajen únicamente con contenidos, sino con el ambiente que se les presenta.

Al respecto, parte de la política Nacional, ha planteado una Reforma Educativa que trastoca elementos de la formación profesional del docente, dando así cabida a una nueva propuesta laboral que cumpla las expectativas de la educación, resaltando la calidad educativa como elemento inherente y precepto constitucional formativo del sujeto.

Centrarnos en la gestión pedagógica, nos permitirá hablar de manera puntual de la labor docente y la movilización de conocimientos posibles que se dan en el aula a través de actividades específicas. El docente que conoce y reconoce tanto a su

población así como el contexto en el que trabajará, tendrá la posibilidad de trabajar en un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos, lo cual implica darle sentido al espacio físico, como a los materiales que se requieren para cada una de las actividades; necesitamos como docentes motivar al alumno, lo cual comienza desde la actitud del docente ante el conocimiento hasta las estrategias didácticas que acompañarán su actividad.

Es tan pertinente como trascendente hacer hincapié en el trabajo que el docente realiza en el aula para motivar a los alumnos a acercarse al conocimiento a través de las estrategias pertinentes para cada asignatura. La particularidad de cada campo de conocimiento, nos lleva a los docentes a trabajar de manera específica las estrategias didácticas para lograr los aprendizajes esperados y a largo plazo, el Estándar por asignatura.

“Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada” (SEP, 2011: 202).

El planteamiento de las estrategias adecuadas y pertinentes, nos permite hablar de la posibilidad que tiene en sus manos el docente, una vez que moviliza sus competencias gestivas para incidir el clima del aula y al generar ambientes de aprendizaje propicios.

También de permitirle al alumno generar un clima propicio para su aprendizaje y “profesionales de la educación con buenos logros académicos y que obtienen resultados” (Casassus, 2011). Cuando logramos modificar el clima y el ambiente es posible demostrar éstos inciden en la conducta de los alumnos.

Las posibilidades de aprender para el alumno, deben ser el acento del trabajo docente, una vez que se reconoce el contexto en el que éste puede implementar las actividades que le darán la oportunidad de lograr el objetivo planteado para que el ambiente sea propicio y el clima de aula el adecuado para que se adquieran los conocimientos necesarios.

Una vez que se resuelve “la puesta en práctica de la actividad en el grupo, en donde los ambientes de aprendizaje serán el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos” (SEP, 2011: 203) no sólo el

alumno logrará construir su propio conocimiento, sino que al hacerlo, pondrá en práctica sus competencias.

En este sentido, es menester señalar que parte de la labor del docente se despliega de su capacidad de realizar una planificación útil, no la que se queda en el papel y que en fundamento cubra los elementos, sino aquella que impacte en los alumnos.

Una planificación útil es aquella nos permite trabajar la realidad “en el salón de clase [que] implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear con relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas” (SEP, 2011: 203).

El maestro es central en este proceso ya que la movilización de sus propias competencias se hará manifiestas en todo momento, desde que organiza su aula hasta las actitudes que tiene ante sus alumnos.

“El maestro es central para a la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como [las acciones] colaborativas” (SEP, 2011: 204).

Desde este planteamiento, la visión del docente cambió del paradigma tradicional al paradigma del constructivismo del cual destacan en el Programa de Estudios de Educación Básica 2011 los siguientes aspectos para que éste genere el ambiente de aprendizaje:

- La claridad respecto del propósito educativo que se quiere alcanzar o el aprendizaje que se busca construir con los alumnos.
- El enfoque de la asignatura, pues con base en él deben plantearse actividades de aprendizaje en el espacio que estén al alcance y las interacciones entre los alumnos, de modo que construyan el aprendizaje.

- El aprovechamiento de los espacios y sus elementos para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje, lo cual permite las interacciones entre los alumnos y el maestro; en este contexto cobran relevancia aspectos como: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural, indígena o urbano del lugar, el clima, la flora y fauna, los espacios equipados con tecnología, entre otros.

En la construcción de los ambientes de aprendizaje es importante el contexto, no sólo lo que delimitan las paredes de la escuela, sino también lo que hay alrededor de ella.

Podemos saber mucho de la comunidad escolar a través de la localización de su barrio y/o entidad, sin embargo es importante identificar los elementos trascendentes de aquello que el maestro necesita saber de su comunidad.

Vale destacar que el docente, al establecer ciertas relaciones sociales, construye el clima que prevalecerá entre los sujetos, es decir, si el clima será violento o será un clima favorable de respeto en el que los alumnos podrán sentirse seguros y contentos de asistir a clase.

No debe quedar la educación en el plano jurídico del derecho y la obligación, es decir, mandar a la escuela al niño porque así lo manda la Constitución y tiene que ir a aprender, sino transformar el imaginario que se tiene de la escuela. La escuela no tiene por qué ser el lugar aburrido, el lugar en el que los niños pasan horas en clases que no les gustan y además en un clima de violencia; la escuela debe ser el sitio donde el sujeto aprende ciencias, pero también el lugar donde aprende a relacionarse de manera asertiva con el otro.

Por lo anterior, el gestor y principal actor que hará que todo suceda en el aula, será el docente; dando principal importancia a las Orientaciones pedagógicas y didácticas en la Educación Básica (SEP, 2011: 201), así, la intervención didáctica deberá estar centrada en:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar las condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas

formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.

- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

Actualmente se afirma desde Villalobos que un docente de calidad es aquel que “no sólo tiene conocimiento sólido de los contenidos curriculares, sino que también cuenta con experiencia y conocimientos sobre qué debe hacer en la sala de clases para que sus estudiantes aprendan y mejoren sus aprendizajes” (Villalobos, 2011). Con la calidad educativa se habla de ambientes de aprendizaje en la Reforma Educativa, pero no ha sido el detonante de este trabajo en particular, se ha trabajado al menos en el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2011.

Los programas de estudios de Educación Básica 2011 en la segunda parte de Guía parte el maestro, exponen por campo formativo la parte de los ambientes de aprendizaje como sugerencias de trabajo; de tal manera que hacen visible la parte práctica de cómo movilizar sus espacios y materiales con los que cuentan, sin embargo, no se ha especificado en los mismos, cuáles la distinción con el clima de aula, mismo que ya trabajamos en el capítulo 3.

Por lo cual, la intención del apartado fue hacer un señalamiento somero de lo valioso del Plan y Programas y su vinculación con la Gestión Educativa hasta llegar a la realidad de las aulas en la Gestión Pedagógica, en la que el docente debe lograr un ambiente de aprendizaje propicio para los alumnos construyendo

de manera paralela el clima de aula que le permita realizar eficientemente su práctica docente.

4.4 El clima de aula para modificar los ambientes de aprendizaje

*“Espacio educativo como parte
De la naturaleza de las actividades académicas,
administrativa y de proyección social”
Casassus*

Cuando hablamos de la “expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma” (Cassasus, 2011), por lo que cabe señalar que en esa modificación de las conductas, el sujeto es mediado por todo aquello que existe en el espacio físico de la escuela, así el impacto de lo que sucede en el interior del aula como fuera de ella se hará visible en un primer momento en las relaciones con los otros.

Una vez que el ambiente es reconocido por los sujetos a través de sus características, la conducta estará en función de lo que se media en el aula, es decir, si existe armonía en el ambiente, la actitud de los niños se reflejará de manera igual o equivalente.

Hemos señalado anteriormente la ambigüedad del concepto clima de aula y ambientes de aprendizaje, por lo que ha quedado claro que no significan lo mismo y que cada uno cumple una función específica en los centros escolares.

La perspectiva de Lucié Sauv  refiere que “el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo” (Duarte, 2003: 3)

1. El ambiente como problema para solucionar. Éste modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

2. El ambiente como recurso para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se

consume, degrada y se ajusta, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

3. El ambiente como naturaleza para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.

4. El ambiente como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos y sociales.

5. El ambiente como medio de vida para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores en su propio medio de vida.

6. El ambiente comunitario para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Desde este panorama ofrecido, el ambiente de aprendizaje será todo aquello que integre el espacio del aula en el que interactúa el sujeto con otros sujetos, pero también el lugar donde el sujeto interactúa con la propia organización que existe en el salón de clase.

Por ejemplo, cuando el docente pone un letrero en el aula, tiene una intención específica que le hace colocarla en ese lugar estratégico en que él sabe (porque conoce a su población) que todos la verán. De la misma forma, cuando se organiza el salón de clase, no podemos olvidar que al colocar el mobiliario del aula estamos también ejerciendo un control sobre el aula; es decir que todo aquello que confluye en el aula tiene intención tanto de permitir que se den en el aula relaciones sociales tendientes a la integración, como a impedir las.

En el caso de la intervención realizada, fue tan importante como necesaria la organización del espacio físico en función del reconocimiento de los alumnos, debido a que sin duda había alumnos que demandaban atención de integración por Necesidades Especiales y/o Barreras de Aprendizaje.

El reconocimiento de los tipos de aprendizaje que tenía la población me permitió la organización del aula, selección de materiales, incluso organización de los trabajos en equipo sin excluir a ningún alumno. Organizar todos los elementos del aula resulta esencial para establecer la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el alumno con sus pares, con el docente y con el propio conocimiento.

Al respecto señalo dos tipos de organización espacial que generan ambientes de aprendizaje distintos entre sí dada su naturaleza, lo que nos amplía la visión de la trascendencia de la acomodación del aula y sus posibles implicaciones para la enseñanza. Un ambiente en el que los niños se sienten a gusto y progresan en sus aprendizajes, dependerá de la visión del profesor para ubicar en el espacio áulico lo que requieren en específico sus alumnos.

El caso de la organización espacial tradicional, plantea una estructura de comunicación en clase con las siguientes características:

- Unidireccional
- Grupal
- Informativa/académica/formal

Las características de las actividades que se desarrollan en un espacio tradicional son:

- Individuales
- Competitivas
- La misma actividad para todos y al mismo tiempo
- Académicas Programa Oficial

Esta forma tradicional de organización debe considerarse como rigurosa, dado que no permite la interacción de los sujetos para establecer canales distintos de comunicación en el que el aprendizaje no sea unidireccional, ni riguroso, es una enseñanza que se trasmite, no es razonada.

Por lo anterior es importante ilustrar con un ejemplo cómo se organiza un espacio tradicional, y por qué generan limitantes, sobre todo cuando el paradigma educativo no corresponde.

A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL "TRADICIONAL" (Duarte, 2003):

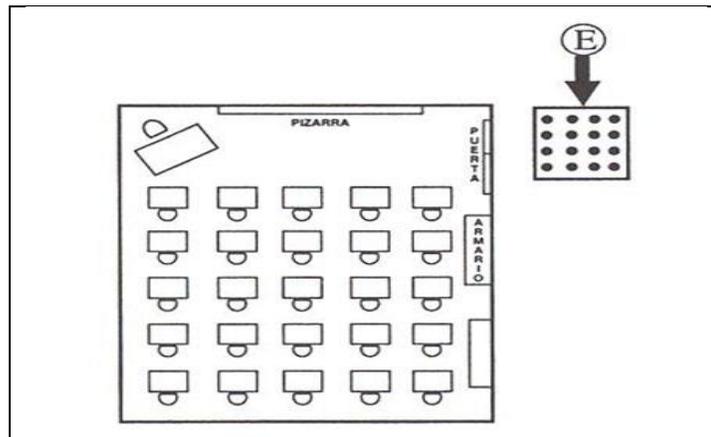


Figura 7. Representa la organización del aula tradicional sin opción de interacción entre los alumnos y entre estos con el docente.

El segundo tipo de organización corresponde a un paradigma educativo que plantea movilidad para el aprendizaje en el que los sujetos interactúan para darle sentido al conocimiento, a lo que aprenden y la forma en que lo hacen, hablamos de la Escuela Activa.

La estructura de comunicación en clase para este tipo de organización espacial es:

- Bidireccional: todos son emisores y receptores
- Grupal e individual
- Integradora de contenidos formales e informales

Es decir que existe una reacción distinta ante el conocimiento cuando éste se comparte, cuando se cuestiona con otros y cuando se te permite buscar la forma que necesitas para lograr comprender el contenido tanto de una asignatura como de las propias relaciones personales.

Las características de las actividades para este tipo de planteamiento son:

- Opcionalidad del alumno

- Grupales e individuales
- Cooperativas o colaborativas
- Posibilidad de actividades distintas y simultáneas

Para dar un panorama más amplio a esta forma de organización, se ilustra en el siguiente cuadro un ejemplo semejante que presenta una Escuela Activa, una escuela con posibilidad de movilidad de enseñanza, aprendizaje y de relaciones sociales.

B) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL "ACTIVA" (Duarte, 2003):

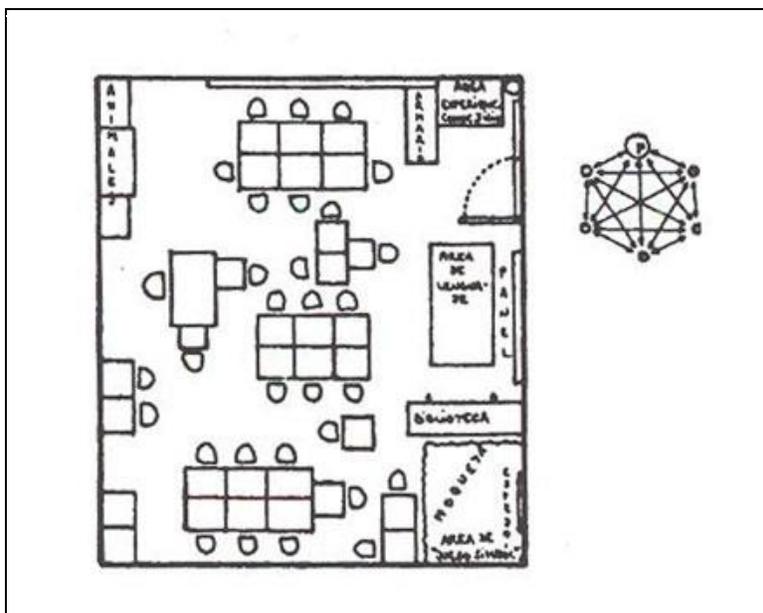


Figura 8. Representa la organización de una escuela activa, en la que se establecen relaciones e interacciones entre los alumnos y el docente, dando una forma de aprendizaje interactivo.

La importancia del paradigma educativo nos permitió mostrar en los dos ejemplos de organización espacial, cómo se pueden integrar los alumnos en clase y cómo de ello dependerán los resultados que se evidencien en los comportamientos de los propios alumnos ante la comunidad escolar y de su entorno.

El análisis se dirige al espacio educativo como una parte del todo que existe en las escuelas, donde hay desde actividades académicas hasta las de proyección social como lo desarrolló Hernando Romero en 1997 en la que establece que:

“no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la

excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo” (Duarte, 2003: 4).

El ambiente se logra objetivar desde una perspectiva más clara, el espacio y el poder, en el que confluyen aspectos organizativos que le dan sentido a todo aquello que tiene su razón de ser en el objetivo educativo. Para el caso del objetivo en nuestro país, el artículo 3° de la Constitución promueve una educación de alta calidad, en la que el sujeto tenderá a desarrollar armónicamente todas su facultades, por lo que, el quehacer educativo en los centros escolares deberá organizarse en sus diversos niveles.

Por lo anterior, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica trabaja desde la Gestión Educativa hasta la Gestión Pedagógica, para darle sentido a la macropolítica y llegar a las aulas a generar un ambiente de aprendizaje propicio para los alumnos.

En el MGEE el ambiente de aprendizaje tiene correlación con el clima de aula para incidir en la calidad educativa y “retoma estos planteamientos, pues se reconoce que sin una gestión organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes” (SEP, 2010: 63).

Todo aquello que sucede en el aula, tendrá impacto en el sujeto, el cual modificará el clima en el que se desenvuelve a diario, el respeto por su vida y la de los demás denota actitudes que fueron influenciadas por su entorno.

Capítulo 5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Con base en los principios de los ambientes de aprendizaje daré la evolución del grupo de 3°A en el cual realicé distintas estrategias de trabajo para modificar el ambiente de y con él, clima de aula.

Los principios de los ambientes de aprendizaje que establece María Isabel Cano, me permiten resaltar algunos momentos que identifico como claves para dar a conocer resultados sobre el trabajo realizado, ponderando en el aula tanto de los espacios físico como las interacciones sociales:

Principio N° 1: “El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros” (Duarte, 2003: 9).

El conocimiento desde esta perspectiva tiene la posibilidad de ser construido de manera colectiva, lo que implica interacción entre los sujetos, de tal manera que la dialéctica pareciera actuar como constructor del conocimiento.

La dialéctica como teoría y técnica retórica de dialogo y discurso requiere una interacción para construir o deconstruir mediante la exposición entre dos o más sujetos, dando así la posibilidad de razonar a partir de la argumentación.

Sin embargo, la organización espacial y el tipo de relaciones sociales que se logren establecer, permitirá que la estructura comunicativa sea propicia para construir el conocimiento, medido por el tipo de actividades que se implementen para cada campo.



Fotografía 1. Se observa al grupo 3ºA, trabajar en tranquilidad y armonía, después de la intervención, a pesar de estar utilizando materiales que en otro momento habrían sido peligrosos para ellos por el tipo de relación violenta que existía entre ellos.



Fotografía 2. Dos de los alumnos más agresivos del salón (Ricardo González y Luis Ángel Arias Jaimes), trabajando de manera ordenada y tranquila en una actividad colectiva, interactuando entre ellos y con otros alumnos del grupo,

Es necesario enfatizar que cuando llegué al grupo y en las condiciones en las que se encontraba, era impensable trabajar de la manera como aparece en las fotos, no había la menor posibilidad del trabajo colectivo sin tener algún incidente.

Principio No. 2: “El entorno escolar ha de facilitar a todos el contacto con materiales y actividades diversos que permiten abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales” (Duarte, 2003: 12).

Fue importante la planeación de actividades para los distintos objetivos educativos, pero también los objetivos sociales, en los que los alumnos no sólo requerían aprender asignaturas del currículum, sino habilidades sociales de convivencia y de empatía hacia el otro.

Una de las actividades que fue permanente en el caso de la intervención fue “El círculo mágico”, ya que me permitió desde la dialéctica compartir con los alumnos del grupo comprender al otro desde su punto de vista, expresarse y decir que sentía al respecto de las diversas problemáticas que ocurrían entre nosotros.

En el “Círculo Mágico” compartimos todos los integrantes del grupo 3°A, todo tipo de temas que nos hacían sentir incómodos o felices respecto a lo que ocurría en el grupo, incluso, hablamos en ocasiones de nuestra vida familiar. Necesitábamos saber porque actuábamos de cierta manera, algunos para comprender su situación, apoyarlo y caminar como un grupo juntos.

La empatía, convivencia y comprensión, no son asignaturas del curriculum, pero son temas que para la vida en sociedad jamás deben de quedar excluidos.

Principio No. 3: “El medio ambiente escolar ha de ser diverso, [...] todo aprendizaje se desarrolla entre cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean contruidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”. (Duarte, 2013: 12).

El entorno para los aprendizajes era generalmente modificado, ya que dependía de las actividades la forma y espacio de trabajo, siempre fue trascendente tomar en cuenta el objetivo de cada actividad para determinar el tipo de interacción que debía propiciarse al alumno con su medio físico y social.

Se debe realizar una “integración de distintos escenarios y considerar todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula” (Duarte, 2013: 12).

Principio No. 4 “el entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas, según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses” (Duarte, 2013: 12).

En este sentido señalo que para el trabajo en el aula, se deben establecer escenarios propicios para el aprendizaje, en el que se invite a los alumnos a interactuar con el entorno, con los otros, con el docente y con el propio conocimiento. La educación ya no es unidireccional, el paradigma tradicional dejó de ser la forma de trabajo educativo, trabajamos actualmente bajo el paradigma de las competencias, en el que la Escuela Activa tiene un reflejo importante ya que requiere movilidad e interacción entre los sujetos (alumnos-profesor-autoridades-comunidad escolar).

Este principio impacta en la forma en las que se llevan a cabo las relaciones personales entre los integrantes de la comunidad escolar, de tal manera que si las interacciones son violentas, la comunidad reaccione de la misma manera, por ejemplo, cuando el docente actúa con apatía y/o desinterés hacia los alumnos, éstos reciben ese mensaje, de no ser importantes y por lo tanto, actúan en consecuencia.

Si el docente logra atrapar a los alumnos, desde su actitud positiva al llegar al salón, incluso al entrar a la escuela, el docente se hace presente en la comunidad, contrario a los que llegan con una actitud negativa, que también se hacen presentes, pero por generar desagrado entre los sujetos.

En las relaciones sociales, la actitud de los sujetos será siempre lo que prevalezca en el clima escolar.

El caso que yo presente como problemática de este trabajo antes de integrarme al grupo de 3°A, comenzó con la actitud de la profesora del grupo, la cual maltrataba a los niños del grupo, los ignoraba, incluso obviaba diferentes formas de violencia que sucedían en el salón.

Principio No. 5 “El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad” (Duarte, 2013: 12).

Para mi trabajo de intervención fue muy importante conocer a cada uno de los alumnos, sus gustos y sus frustraciones, conocí algunas historias de vida que me permitieron comprender su dinámica familiar, saber por qué los niños se comportaban de cierta manera. Los niños y niñas eran sujetos de la historia familiar, la de sus padres y de la condición de éstos. Había historias que los sujetos cargaban sin haber sido propiciadas por ellos.

Era terrible saber que las peculiaridades de cada uno de esos niños problemáticos eran ocasionadas por sus familias y la única forma que tenían para sacarlas era a través de la violencia en la escuela.

Me interesé en la vida de cada uno de los niños y niñas que tenía a mi cargo, sabía porque Héctor faltaba constantemente a clase, porque Jorge tenía un aspecto sucio y descuidado, porque Malhy era incapaz de relacionarse con los

demás, etcétera. Sabía que algo pasaba y había que trabajar sobre ello, de ahí que las dinámicas seleccionadas para la intervención me permitieron acercarme a los niños y niñas para trabajar con sujetos reconocidos.

En este principio se pretende propiciar ambientes altamente favorables para la convivencia social y los aprendizajes; por lo tanto Cano propone:

- Establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.
- Considerar las diferencias individuales.
- Fortalecer el autoconcepto y la autoestima en los estudiantes y el maestro.
- El manejo de la clase debe basarse en sólidas relaciones de grupo.

Los principios propuestos por la autora han propiciado que podamos introducir que los resultados al final de la intervención fueran basados en los principios de ambientes (vínculo) y clima (interacción) de manera interrelacionada.

5.1 Presentación de los resultados

Los resultados al finalizar la intervención fueron los siguientes:

1) Se observa en el cuadro siguiente, la disminución en inasistencias, retardos y alumnos en riesgo, respecto a los dos primeros bimestres que los alumnos vivían en un clima violento y un ambiente de aprendizaje desfavorable:

24 de alumnos	Inasistencia	Retardos	Promedio grupo	Alumnos en riesgo
1er. Bimestre	8	21	8.6	4
2do. Bimestre	8	19	8.5	3
3er. Bimestre	4	13	8.5	2
4to. Bimestre	4	9	8.5	1

5to. Bimestre	2	7	8.5	1
----------------------	----------	----------	------------	----------

Cuadro 9. Resultado de inasistencia, retardos, promedio grupal y alumnos en riesgo al finalizar la intervención. Se aprecia la disminución significativa de inasistencias y retardos, así como de alumnos en riesgo, no así con el promedio, sin embargo el clima de aula mejoró en tanto relaciones interpersonales como organización del aula.

2) Los niños del grupo ya son capaces de seguir las indicaciones de los profesores (as) de las diferentes asignaturas:

3) Ha disminuido de manera significativa el nivel de violencia entre los alumnos.

4) Los alumnos y alumnas son capaces de convivir en equipo y autorregularse para evitar desorden.

5) Realizan actividades académicas en equipo apoyándose entre sí, estableciendo entre ellos el principio de respeto y tolerancia.

6) Se logran integrar de manera respetuosa entre compañeros, que antes se apartaban o eran rechazados.

7) Logran comunicarse de manera asertiva cuando algo no les parece, cambiando los insultos o golpes por el diálogo.

8) Han logrado modificar su convivencia de manera positiva.

9) La comunidad reconoce el cambio del grupo y señala que son capaces de realizar actividades que antes no hacían:

- Hacer honores a la bandera
- Entrar organizadamente al salón en diferentes momentos
- Realizar su asistencia al comedor en orden y sin percances o insultos a los trabajadores.
- El respeto a sus profesores de Educación Física e Inglés.
- Comportamiento respetuoso a la hora de recreo con otros alumnos de la comunidad. Mejorado su relación con otros alumnos.
- Ya no pelean entre sí, ahora recurren a mí (profesor) para arreglar situaciones que antes arreglaban bajo su ley (los golpes).

10) Las relaciones con los niños de otros grupos han mejorado a la hora de recreo, donde los alumnos de 3ºA, interactúan con otros sujetos.

5.2 Análisis de los resultados

Durante la intervención se aplicaron diversas técnicas y “tácticas para suprimir o eludir las conductas disruptivas” como medidas permanentes para establecer mejores relaciones entre los alumnos y alumnas, no sólo del grupo, sino de toda la escuela. Se trabajó sobre la forma en la que se construye la democracia para beneficiarnos de ella todos los integrantes de la comunidad.

Puedo señalar las evidentes muestras que dieron los alumnos en la modificación de su conducta, y puedo afirmar que de cada uno de mis alumnos tuvieron avances significativos en sus actitudes y comportamiento, dando por muestra formativa su aprovechamiento académico.

Relato que mi recuerdo del primer día que llegue al grupo de 3ºA, fue impactante, escuchar cómo se comunicaban entre ellos, no había más que insultos, palabras altisonantes y “juegos” peligrosos y violentos, había temor entre algunos niños permanecer en el aula, los docentes de la escuela evitaban confrontarse con los alumnos porque hubo quien golpeo algún docente.

Actualmente los alumnos evidencian cambios de conducta y sus relaciones interpersonales y de convivencia han mejorado significativamente, al interior y exterior del aula. Los docentes han reconocido en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, los cambios de los alumnos y alumnas de 3ºA.

Específicamente los casos más difíciles de Emiliano y Ricardo, han mostrado avances importantes, los compañeros y compañeras, ya les permiten entrar a sus juegos, los niños ya aceptan la integración de Emiliano a sus partidos de futbol, le tienen mucha paciencia a su discapacidad auditiva y logran comprender el carácter (que es atendido con psicólogo) de Ricardo.

La estrategia del círculo mágico fue permanente y no tenía un momento especial para ser utilizada, la propia dinámica del grupo y las circunstancias en las que vivíamos, nos daba la pauta para conversar en este espacio en el que no había censura, y podíamos hablar de cualquier cosa que nos afectara sin ofendernos, pero con el objetivo de resolver o ayudarnos.

Los niños y las niñas aprendieron a dialogar, a decir las cosas que les gustaban y las que no, siempre con respeto, y se les pedía que evitaran los insultos o lastimar con sus palabras a sus compañeros, que fueran sensibles a la situación.

Fue muy conmovedor ver que muchos de los niños aprendieron a valorarse, mencionaré un caso de los que logré apoyar, Malhy es una niña que cuando yo llegué al grupo le tenía miedo a todos los niños, los evitaba, se alteraba si Emiliano se le acercaba. A lo largo de ciclo aprendieron a relacionarse, después de este trabajo y ya era muy común ver a Malhy jugando con otros niños.

Otra situación que me conmovió durante esta intervención y que considero un resultado significativo fue lo sucedió con la misma niña, la cual era discriminada por uno de sus compañeros (Elihot) que le hacía hincapié en detestarla porque era “gorda”; ese día les pedí a sus amigas de Malhy que levantarán la mano y que me dieran los motivos por los cuales la consideraban su amiga, qué les divertía de ella y qué la hacía especial para ellas. Al terminar las preguntas, le dije a Elihot y al grupo en general que no se perdieran de la oportunidad de conocer gente bella como Malhy por su condición o apariencia, les pedí que intentarán pasar un día juntos para conocerse, para encontrar incluso afinidades que pudieran tener y permitirle compartir sus gustos y preferencias.

Después de haberles dado los espacios y motivar a los alumnos, el alumno en particular, solicitaba estar en los equipos de trabajo de ella, en ocasiones cuando llegaba al salón ya estaban sentados juntos.

El mejor resultado del trabajo de intervención para mí, no fue haber logrado mejores calificaciones en mis alumnos, sino haber desarrollado en ellos competencias para la vida y que se reflejaran en su actitud en el trato con el otro lo que aprendimos en el salón.

CONCLUSIONES

*“el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula,
de ahí que la forma en que se organizan
las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia
en los resultados de los alumnos en relación
con su desarrollo cognitivo y socioafectivo”*
Harris (2002) y Hopkins (2000)

Una vez que concluida la intervención con el grupo logro establecer lo siguiente:

- La trascendencia de la escuela como uno de los principales espacios sociales en los que el sujeto aprende normas de convivencia valiosas con sujetos diversos y distintos a ellos.
- La actitud de los sujetos en un grupo social propicia el tipo de ambiente que se dará ahí.
- El sujeto es resultado de su historia de vida y su comportamiento reside en la carga histórica familiar.
- Todo aquello que sucede en la escuela es susceptible de ser reproducido dentro y fuera de ella.
- Es el docente mediador el que modifica el clima de aula y determina los ambientes de aprendizaje en cada asignatura.
- Es parte fundamental de la construcción de clima escolar y de aula el establecimiento de interacciones socioafectivas positivas.

Más allá de los contenidos que el alumno logra aprender a lo largo de su educación básica, aprende cosas que no están escritas en los Programas de Estudios, aprende a vivir con otras personas, a relacionarse con otros, a compartir el mismo espacio, etcétera.

Todo sujeto busca a través de sus relaciones personales trascender en sus grupos sociales, pertenecer, sujetarse a algo, a alguien, quizá los niños y niñas en la edad escolar en educación básica, no lo hacen de manera consciente, sin embargo, de alguna manera intentan pertenecer.

Las relaciones que se dan en los centros escolares, no siempre son positivas, existen relaciones negativas que terminan por imponer el caos, impidiendo que el objetivo de la escuela se cumpla.

Por lo anterior, es que “el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo” (Harris (2002) y Hopkins (2000) (SEP,2010: 63), es decir, no todo lo que se aprende en los libros es el objetivo de la educación, sin embargo, lo que pasa dentro de la escuela, si tendrá efecto social en los alumnos una vez que estén dentro o fuera de ella.

Es importante señalar que en la escuela y en la formación que se imparte en ella, no sólo los alumnos y alumnas son los que aprenden, sin duda existen elementos en ese microcosmos que impacta en toda la comunidad. Por ejemplo, la violencia institucional en los centros escolares se reproduce y se da de diferentes maneras, entre alumnos, entre profesores, entre profesores-alumnos, alumnos-profesor, profesor-autoridades educativas, autoridades educativas-profesores, en fin, son diversas las relaciones en las que la violencia se puede darse en los centros escolares, lo que genera un clima escolar poco favorable para el aprendizaje de los alumnos.

Es el clima social el que provoca el comportamiento y actitudes que los sujetos asumen para actuar en ese espacio, por ejemplo, el caso que determinaba el clima en la escuela Juan Ruiz de Alarcón era sumamente violento, por ende, los sujetos mantenían el imaginario de que era un espacio violento y se comportaban así en consecuencia.

El caso de la escuela se vio rodeado de señalamientos por parte de la Zona Escolar, de la Dirección Operativa a la que correspondía, los comentarios al respecto fueron siempre negativos, decían que era la peor escuela y un “foco rojo” en la Delegación Gustavo A. Madero; se hablaba del centro escolar como la “famosa escuela”.

Esto contribuyó a que la propia comunidad educativa se asumiera marginada, señalada y etiquetada, decían que en esa escuela los docentes no duraban en la

plantilla de personal, que la población educativa que asistía a ese centro era peligrosa, dedicados a la delincuencia y de padres sumamente conflictivos.

Cuando ingresé a ese centro escolar desconocía que la dinámica era violenta, hasta que presencié una situación entre un profesor y uno de los alumnos más problemáticos de la escuela, en la cual ambos sujetos interactuaron sin respeto el uno al otro.

Dicho evento me hizo descalificar la actitud del profesor dado que en lugar de comprender qué era lo que había ocurrido, insulto al alumno con tal enojo que el niño respondió a ese comportamiento de la misma manera.

En ese momento trate de investigar por qué cada uno de los sujetos había reaccionado de esa manera, por qué no había una actitud del profesor contraria, en qué momento el niño desconoció al profesor y reaccionó así con él, etcétera.

Sería un error culpar a alguno de los actores educativo por la reproducción de violencia en la escuela, si bien es cierto que el docente deberá mediar aquello que sucede en el centro educativo, también es un sujeto histórico.

Es complicado determinar que dependa de uno u otro actor la forma en la que van ocurriendo las cosas en los espacios sociales, sin embargo, desde la experiencia que me dejó esta intervención y que sin duda fue importante para haber logrado la modificación de conductas de mis alumnos y alumnas, fue haberles demostrado que tan importantes eran para mí.

Las relaciones sociales son tan complejas y tan diversas que se asumen roles y formas de conducta que en ocasiones complican la dinámica de los espacios donde convergen los sujetos, pues las determinamos a que estas sean violentas o no, pero, lo que ayuda a modificar dicho ambiente, es nuestra actitud ante los sujetos que ahí se encuentren.

Como profesora de un grupo etiquetado por la comunidad escolar, no podía llegar ser la autoritaria que impondría a los alumnos y alumnas a base de castigos una forma de comportamiento rígido porque de hecho no me lo habrían permitido los propios niños, pero tampoco considere pertinente hacerlo. Los niños ya estaban acostumbrados a ser tratados como problemáticos, yo debía cambiar la dinámica de interacción entre ellos y yo, no llegué a imponer, sino a conocer a cada uno de

los alumnos y a comprender la dinámica de lo que ocurría en el salón de clase, saber que había sucedido en el pasado para que el grupo estuviera tan empoderado.

Las primeras semanas fueron muy complicadas porque era casi imposible lograr que los niños y niñas me escucharan, que me pusieran atención y que además trabajaran en las asignaturas del currículum, fue entonces que comencé en la búsqueda de técnicas de integración para ayudarme a comunicarme con los alumnos. Tenía claro que ellos no escucharían a la autoridad, por lo que debía ser la mediadora que los comprendiera y buscará al lado de ellos soluciones a las problemáticas entre ellos.

No intenté ser la profesora que castigaba, todos los días que pase en el grupo hablábamos de temas de su interés, de la vida cotidiana, es decir, me interesé por ellos todos los días, buscaba para ellos actividades que por sus características los motivaría a trabajar. Sabía que tanto ellos como yo, no podíamos tener las mismas clases tradicionales que se daban en otros grupos, el clima de aula requería ser modificado y el ambiente de aprendizaje siempre motivador y de interés para los alumnos, de no ser así, estaba condenada a fracasar.

El grupo era demandante por las características de los niños y niñas lo que requería una organización activa en el salón de clase para las distintas asignaturas y para ellos era importante saber que trabajaríamos.

En esta intervención no sólo pude modificar las conductas de los alumnos de 3ºA, sino que aprendí que los niños no buscan aprender porque alguien les dice que deben hacerlo, sino cuando han logrado correlacionar que lo que sucedió en clase tiene aplicación en su vida cotidiana.

Aprendí lo importante que es la actitud del docente ante las relaciones personales, cómo las construye y cómo trata a los demás para ser tratado en consecuencia.

Considero que lo central en esta intervención fue asumir a los alumnos como seres humanos que requieren no sólo de enseñanza de matemáticas o ciencias, sino a convivir con otros sujetos, aprender a respetarse y tolerar las diferencias; ya que no estamos acostumbrados a la diversidad, lo cual complica la comprensión de la individualidad.

Los alumnos no sólo modificaron su conducta, sino que aprendieron a explicar sus enojos y lograron autorregularse cuando se suscitaban situaciones complicadas entre ellos o algún actor educativo; el cambio fue significativo y evidente entre la comunidad.

Mi mayor logro con estos niños y niñas, fue hacerlos sujetos seguros de sí mismos, de ayudarlos a creer en sus capacidades y demostrarles que eran capaces de ser la mejor versión de ellos mismos, deje en ese grupo grandes alumnos que han construido lazos afectivos importantes para la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agüera, E. y Zebadúa, E. (Coord.). (2011). La disputa por la educación. México: Aguilar.
2. ACUERDO número 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. En: <http://repuce.sep.gob.mx/REPUCE/static/documentos/ConsejosEscolar080610.pdf> Consultado el 22 de marzo de 2014.
3. Aldama García Galindo (2004). Práctica docente. Para renovar el aprendizaje. México; Esfinge.
4. Análisis-del-clima-escolar América Latina y el Caribe. En: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
5. APRENDIZAJE EMOCIONES Y CLIMA DE AULA. En: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
6. Arriaga (2003). La teoría de Niklas Luhmann. En: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_01.pdf
7. Bosco, María Alejandra. Espacio y tiempo: dos elementos clave en la mejora de la escuela. En: http://www.cecace.org/docs/Bosco_1.pdf Consultado el 22 de marzo de 2015.
8. Braslavsky Cecilia y Felicitas Acosta. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. En: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140203.pdf>
9. Camacho (2007).
10. Casassus, Juan (2011). Aprendizajes, emociones y clima de aula. En: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf Consultado 28 de junio de 2015.
11. Casassus, Juan (2011). Aprendizajes, emociones y clima de aula. En: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf Consultado en 2014.
12. Castañeda, Malena & Yuri Morales (s/a). La teoría desarrollista de Raúl Prebisch y la política de industrialización en América Latina. En: http://www.isri.cu/publicaciones/articulos/2011/boletin_0511.pdf
13. CEPAL-UNESCO (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Lima: UNESCO.
14. Céspedes (2009). La tragedia educativa.
15. Clima escolar en el aula EVALUACION Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psicclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>
16. Clima_social_escolar. En: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

17. Concepto de clima escolar y percepción de la relación Profesor-Alumno
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf>
18. CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En:
<http://info4.juridicas.unam.mx/juslab/leylab/250/4.htm>
19. Dewey, John (1995). Democracia y educación. Ediciones Morata, Madrid, España.
20. Díaz Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc. Graw-Hill.
21. Díaz, Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas G. (2013). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
22. DOF (2014). Diario Oficial de la Federación. En:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
23. Duarte, Jakeline. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007 Consultado el 19 abril de 2015.
24. Ottone Ernesto & Hopenhayn, Martín. (2000). El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. CEPAL.
25. Frigerio, G. y Foggi M. (1999). Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para una gestión. Buenos Aires: Troquel.
26. Giroux (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En:
<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
27. Giroux, Henry A. Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical. EUA, Edit. Popular.
28. González, Galán Arturo. (2004). Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Muralla, Madrid.
29. Google. Diccionario Google. En:
https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=interacci%C3%B3n
30. Google. Diccionario Google. En:
https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=v%C3%ADnculo
31. Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona, Paidós.
32. INEE (2007). Factores escolares y aprendizaje en México, el caso de la educación básica, Ed. INEE, México
33. Liberio (2005). Políticas educativas: La educación en México siglo XXX y perspectivas. México: Castellanos Editores.
34. Masdevall Ma. Teresa Gómez, Victoria Mir i Costa y Ma Gracia Serrats I Paretas. (1990). Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase. España, Narcea.
35. Makarenko, A. (1985). Conferencias de Educación Infantil. México, Quinto sol.
36. Marita. Círculo mágico. En: <http://psicoterapiagestalt-mar.blogspot.mx/2011/07/circulo-magico.html> Consultado el 22de agosto de 2014.
37. MUCHEMBLED, R. (2010). ¿Qué es violencia?. Una historia de la violencia. Del final de la edad media a la actualida. Madrid: Paidós.

38. Namó de Mello, Guiomar. (1993). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP.
39. Neill (2014). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. España: FCE.
40. Noriega, Sergio. (2014). Seis frases emblemáticas de Benito Juárez. En: <http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=44910>
Consultado el 30 de julio de 2015.
41. OCDE (2009). Informe TALIS. En: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
42. OCDE (2011). Establecimiento de un marco para evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México, Ed. OCDE, Ed. Gobierno de México-OCDE
43. OCDE (2012). Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE, Ed. UNESCO.
44. OCDE (2014). En: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> Consultado el 29 de julio de 2014.
45. OCDE. (2009). Informe TALIS. En: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf> Consultado el día 7 de junio de 2015.
46. Oppenheimer, Andrés. (2010). Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. México: Debate.
47. OREALC-UNESCO (2007). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. En: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
48. Ottone, Ernesto (2000). El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. CEPAL: Fondo de Cultura Económica.
49. Perrenoud (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. En: <http://www.redalyc.org/html/311/31111439008/>
50. Perrone, Reynaldo y Martine Nannini. (2010). Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas. Buenos Aires, Paidós.
51. Piaget Jean, (2005). Psicología y Pedagogía, Editorial Crítica. Barcelona, España.
52. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
53. Pozner, Pilar. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina. En: http://www.poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html
54. Programa de Fortalecimiento Educación Especial. Integración Educativa. (2015). En: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
Consultado el 1° de noviembre de 2015.
55. Programa Nacional de Educación (2001-2006). En: https://www.google.com.mx/search?q=UNESCO+PILAR+POZNER&oq=UNESCO+PILAR+POZNER&aqs=chrome..69i57.15142j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-

- [8#q=programa+nacional+de+educacion+2001+al+2006](#)
56. Programa Nacional de Educación (2007-2012). En:
<http://basica.sep.gob.mx/dgmie/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>
 57. Programa Sectorial de Educación (2013-2018). En:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
 58. Ramírez Raymundo Rodolfo. (2002). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares. En:
basica.sep.gob.mx/reformaintegral/.../preescolar/.../ComoConocerEscuela...
[Guía para elaborar el PETE EN LÍNEA 2013](#)
PLAN ESTRATEGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR.
 59. Ramírez, Mario Elkin. (2000). Aporías de la cultura contemporánea. Colombia, Universidad Antioquia.
 60. Reforma Integral de Educación Básica (2009). Recuperado en:
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria2.pdf>
 61. RINACE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. En: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.htm>
 62. Rodolfo Ramírez Raymundo, Rodolfo Coordinador: La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez, México, 2013 pp.252. Ministerio de Educación de Chile (2009). Evaluación para el aprendizaje: educación básica segundo ciclo, Ed. Ministerio de Educación, Chile
 63. Sánchez Cerón, Manuel (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 4, 4° trimestre. 2001, pp. 55-97, Centro de Estudios Educativos, A.C. México
En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031403>
 64. Sánchez, Manuel (2001). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. En: www.redalyc.org/pdf/270/27031403.pdf
 65. Sandín, M. Paz, (2010). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc-Graw-Hill.
 66. Sanmartín, J. (2010). Concepto y tipos de violencia. En: Gutierrez, R., Martínez, E., Sanmartín, J. y Vera, J. (coor) "Reflexiones sobre la violencia". México: S XXI.
 67. Santos, Guerra Miguel Ángel. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
 68. Schmelkes, Silvia (s/a) La evaluación de los centros escolares
<http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>
 69. Schmelkes, Silvia (s/a). Programa proyecto escolar de educación secundaria Doc. Recuperado: 25/02/14.
SEP (2004). Reforma Escolar. Recuperado en:
<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>

70. SEP (2010) En: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
Consultado en 30-05-2014.
71. SEP (2010). PETE Simplificado. Recuperado en:
http://z33preescolar2.files.wordpress.com/2012/02/guia_practica_elaboracion_pete_pat.pdf
72. SEP (2015). Glosario de Educación Especial. Recuperado en:
http://www.educaciónespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
73. SEP (2010). Escuelas de Tiempo Completo. En:
<http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/> Consultado 4 de mayo de 2015.
74. SEP (2011). "Plan y Programas de Estudios 2011". México: SEP.
75. SNTE (2013). Reformas educativas en el mundo. México: SNTE.
76. SNTE (2015). La evaluación del Desempeño Docente. México:SNTE.
77. SNTE (2015). "Documento: La evaluación del Desempeño Docente". México: SNTE.
78. Stiglitz
79. UDEC. (2015). "Instrumentos de evaluación". En:
<http://www.udec.edu.mx/portal/docs/DIDACTICA/INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.pdf> Consultado el 18 de septiembre de 2015.
80. UNAM (2006), Evaluación. En:
http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/exp/quim/quim1/Quimical/lectura_tipos_de_evaluacion1.1.pdf
81. UNAM (2006). Didáctica e instrumentos de evaluación. En:
<http://www.udec.edu.mx/portal/docs/DIDACTICA/INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.pdf>
82. UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York: UNESCO.
83. UNESCO (1995). Laboratorio de evaluación de la calidad de la educación, Ed. UNESCO
84. UNESCO (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos, Ed. UNESCO, Ed. Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile
85. Valenzuela (2013). Proyectos Integrados. Michel Foucault. La sociedad de control y su impacto en las instituciones sociales e individuos. En:
https://proyectosinetgrados.wikispaces.com/file/view/foucault_control_RVP.pdf.
86. Villalobos, Ximena (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. En:
http://www.rieoei.org/jano/4048Villalobos_Jano.pdf
87. Viveros (2002). Ambientes de aprendizaje: una opción para mejorar la calidad de la educación. En:
http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Viveros_%20

- [S%C3%A1nchez,%20J_Ambientes%20de%20aprendizaje_%20una%20opci%C3%B3n%20para%20mejorar%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](#)
88. Woods, Peter.(2011). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid, Paidós.
 89. Zavala y Arnau (2013). 11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
 90. Zoraida, Josefina. (2006). “La modernización educativa”. En: historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2463/1976 Consultada el 24 de junio de 2014.
 91. Zubiría (2006). Nota: este ya no se encuentra en la red.
 92. Wordpress (2010). En: <https://preescolarmagico.files.wordpress.com/2010/10/perfil-grupal2.doc>
 93. UVG, (s/a). En: <http://uvg.edu.gt/cd/competencias/Herramientas%20de%20Evaluacion.pdf>

ANEXOS

Anexo 1.

- Perfil Grupal. Características del grupo:

NOMBRE DE LA ESCUELA: NOMBRE DEL MAESTRO DE GRUPO:		PERFIL GRUPAL												CICLO ESCOLAR 2013 - 2014									
YURINCY TAPIA DÁVILA																							
No.	CAMPO FORMATIVO	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN										PENSAMIENTO MATEMÁTICO				DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA							
		Nivel de lectoescritura	No. de palabras leídas por minuto	Expresa su opinión acerca de asuntos que le son familiares	utiliza correctamente las reglas ortográficas	estructura oraciones	reconoce el " cuento ", entre otros textos	relaciona una narración o historia con el título	identifica los personajes principales de una historia	utiliza correctamente los signos de puntuación	conoce familia de palabras	identifica diferentes tipos de textos (trabalenguas, chistes y estrofas)	escribe cantidades de 3 y 4 dígitos	escribe el nombre de los números de 3 y 4 cifras	identifica valor posicional	escribe el valor posicional de cantidades de 4 dígitos	resuelve sumas y restas	resuelve multiplicaciones sencillas (7x 8 , 5x6)	utiliza correctamente el proceso de la multiplicación	Atiende a las indicaciones de sus profesores	Respeta turnos para hablar y escuchar	Mantiene periodos de atención hasta 20 min y revisa su trabajo	Mantiene limpio y en orden su espacio de trabajo
1	NOMBRE DEL ALUMNO																						
2																							
3																							

El perfil grupal “es un conjunto de proposiciones, más que de instrumentos, mediante las cuales el profesor podrá ir identificando las fortalezas y debilidades, de sus alumnos. El perfil grupal brinda al profesor información relevante sobre las características de los alumnos que conforman su grupo, obteniendo de esta manera el panorama completo de su aula, ya que por un lado, tiene las fortalezas y debilidades de su propio quehacer y, por el otro, las habilidades, capacidades, nivel de desarrollo cognitivo y los intereses de sus alumnos” (Wordpress, 2010).

Así, el perfil grupal nos permite a través del Campo Formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” (SEP, 2011), destacar que los elementos a rescatar son: La conciencia de sí y la convivencia.

Anexo 2.

- Listas de cotejo.

ESCUELA PRIMARIA "JUAN RUIZ DE ALARCÓN" CICLO ESCOLAR 2013-2014 LISTA DE COTEJO 3ºA MES: _____																									
Nombre del alumno: _____																									
ASPECTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Asistencia																									
Llega puntualmente																									
Se presenta uniformado																									
Cumple con sus materiales y útiles completos para sus actividades																									
Elabora todas sus tareas																									
Presenta una adecuada conducta en las ceremonias y formación																									
Respeta a sus compañeros																									
Termina en clases todas sus actividades																									
Maneja una conducta adecuada durante las clases y el recreo																									
Mantiene limpio su lugar y cuida el mobiliario de la escuela																									
OBSERVACIONES: _____																									

La lista de cotejo es un instrumento de observación que sirve para “hacer el seguimiento de la evaluación continua y, para realizar la evaluación final al terminar un periodo establecido” (UVG, s/a).

Los aspectos expuestos tienen relación con el Campo Formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”, dado que se establece en comportamientos y actitudes del sujeto con su entorno, es decir con el clima de aula.